

III-19393

Manual de tehnici și abilități academice

ediția a doua

Zoltán Bogáthy
Coralia Sulea
coordonatori

PSI
595

euv

Editura Universității de Vest

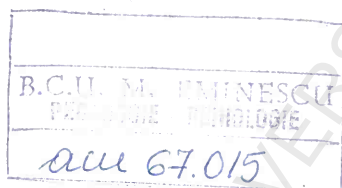
BIBL. CENT. UNIV.
M. EMINESCU
PEDAGOGIE - PSYCHOLOGIE

III - 19.393

**Manual de tehnici și
abilități academice**

19-1
595

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



Editor: Adrian Bodnaru

Redactor: Irina Dercaci

Copertă: Diana Andreescu

(după o lucrare fotografică de Mihai Lupșan)

Paginare: Dragoș Croitoru

ISBN 978-973-125-188-2

© Copyright, 2008, Editura Universității de Vest
Toate drepturile asupra acestei ediții sunt rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială, pe orice suport,
fără acordul scris al editurii, este interzisă.

EDITURA UNIVERSITĂȚII DE VEST
300223 — Timișoara, Bd. V. Pârvan nr. 4,
BCUT, tel./fax: 0256 592 253

67.015

10 - 19.373

Manual de tehnici și abilități academice

*ediția a doua
revăzută și adăugită*



715814
B.C.U. IASI

**Zoltán Bogáthy
Coralia Sulea**
coordonatori



Editura Universității de Vest
Timișoara, 2008

Cuprins

Capitolul introductiv | xi

Despre autori | xix

Capitolul 1	Cum să învățăm eficient (<i>Ildikó Erdei</i>) 1
	1.1. Autodiagnoză privind învățarea 2
	1.2. Stilul de învățare 5
	1.3. Elemente ale unui training de învățare 9
	1.4. Exemple de programe, strategii de învățare 17
	1.5. Ghid de pregătire pentru examen 24

Capitolul 2	Eficientizarea activității în mediul academic (<i>Ramona Paloș</i>) 29
	2.1. Parcurgerea literaturii (bibliografiei) de specialitate 30
	2.2. Pregătirea pentru cursuri și luarea de notițe 41
	2.3. Pregătirea pentru examen și examenul propriu-zis 47

Capitolul 3	Abilități academice metacognitive (<i>Irina Macsinga</i>) 51
	3.1. Tipologia sarcinilor academice și mecanismul implicat al învățării 52
	3.2. Metacogniția ca abilitate academică 53
	3.3. Circumscrierea sferei aplicative a problematicii metacognitive 55

Capitolul 4 Managementul timpului de studiu (*Amelia Marian*) | 59

- 4.1. Ce presupune managementul timpului de studiu | 60
 - 4.2. Principii de bază ale managementului timpului de studiu | 62
 - 4.3. Tehnici de organizare și gestionare a timpului de studiu | 63
 - 4.4. Abilități de utilizare eficientă a resurselor de timp | 65
 - 4.5. Elaborarea calendarului de activități săptămânale | 67
 - 4.6. Recomandări | 69
-

Capitolul 5 Instrucțiuni pentru realizarea prezentării la seminar (*Coralia Sulea și Cătălina Zaborilă*) | 71

- 5.1. Pregătirea prezentării | 72
 - 5.2. Părțile prezentării | 73
 - 5.3. Recomandări referitoare la prezentarea orală | 74
 - 5.5. Materialul de suport pentru prezentarea orală | 75
 - 5.4. Cum să răspundeți la întrebări | 75
 - 5.7. Lista de verificare | 76
 - 5.6. Evaluarea prezentării la seminar | 76
 - 5.8. Exemplu de prezentare a unui articol sau a unei sinteze de articole | 77
-

Capitolul 6 Recenzia de carte (*Amelia Marian*) | 79

- 6.1. Ce este o recenzie de carte | 80
 - 6.2. Structura unei recenzii de carte | 81
 - 6.3. Pași în redactarea unei recenzii | 85
-

Capitolul 7 Cum să citești critic un articol (*Florin Sava*) | 89

- 7.1. Scopul citirii critice a unui articol | 90
- 7.2. Evaluarea sintetică a unui articol | 92
- 7.3. Evaluarea analitică a unui articol | 93
- 7.4. Câteva remarci finale privind evaluarea unui articol | 98

Capitolul 8 **Revizuirea literaturii de specialitate**
(Laurențiu P. Maricuțoiu) | 101

8.1. Introducere | 101

8.2. Etape în documentarea pentru revizuirea literaturii
de specialitate | 102

8.3. Structura lucrării | 107

Capitolul 9 **Ghid pentru realizarea unui eseu (Coralia Sulea) | 111**

9.1. Introducere în problematica eseului | 111

9.2. Pași în elaborarea unui eseu | 113

Capitolul 10 **Studiul de caz (Amelia Marian, Ioana Duma, Cătălina
Zaborilă) | 123**

10.1. Studiul de caz ca metodă de cercetare și învățare în
psihologie | 124

10.2. Studiul de caz educațional (Amelia Marian) | 132

10.3. Studiul de caz clinic (Ioana Duma) | 145

10.4. Studiul de caz organizațional (Cătălina
Zaborilă) | 166

Capitolul 11 **Cercetarea psihologică (Delia Virgă) | 185**

11.1. Introducere | 186

11.2. Etapele cercetării științifice | 187

11.3. Caracteristicile cercetării științifice | 189

11.4. Tipuri de cercetări | 191

11.5. Raportul de cercetare | 197

Capitolul 12 **Cum se construiește un proiect de cercetare (Delia
Virgă) | 213**

12.1. Cadru general | 214

12.2. Structura proiectului de cercetare | 216

12.3. Recomandări generale | 224

Capitolul 13 **Raportarea unor cercetări calitative (Delia Virgă) | 225**

13.1. Ce este cercetarea calitativă | 225

13.2. Raportul cercetării calitative | 228

Capitolul 14 Repere generale în elaborarea unei lucrări de licență
(*Irina Macsinga*) | 233

14.1. Principii de start | 234

14.2. Structura lucrării de licență | 236

Capitolul 15 Susținerea lucrării de licență și a disertației (*Mona Vintilă
și Delia Virgă*) | 249

15.1. Relația profesor-student în contextul pregătirii
lucrării de licență / disertație | 249

15.2. Susținerea lucrării de licență | 251

15.3. Elaborarea și susținerea disertației | 253

Capitolul 16 Realizarea și prezentarea unei lucrări la o manifestare
științifică (*Mona Vintilă*) | 255

16.1. Rezumate pentru un congres | 255

16.2. Tipuri de prezentări | 261

Capitolul 17 Linii directoare pentru activitatea în grup (*Ildikó Erdei și
Coralia Sulea*) | 271

17.1. Activitatea grupului | 272

17.2. Stadiile dezvoltării grupului | 273

Capitolul 18 Managementul activităților academice în grup (*Rodica
Pantelie și Andreea Ionescu*) | 287

18.1. Introducere în problematica activității în grup | 288

18.2. Principii de bază ale organizării activității în grup de
către profesor | 291

18.3. Aspecte ale desfășurării muncii în grup din punctul
de vedere al studentului | 296

Capitolul 19 Cum se pregătește și desfășoară un atelier (*Ioana Duma
și Andreea Ionescu*) | 313

19.1. Etape de lucru în pregătirea și desfășurarea unui
atelier | 314

Capitolul 20 Strategii de pregătire pentru obținerea unei burse de studii în străinătate (*Adina Dumitru*) | 335

20.1. Unde căutăm? | 336

20.2. Documentarea | 338

20.3. Pregătirea documentelor necesare | 339

20.4. Criterii de selecție ale candidaților | 343

20.5. Strategii prealabile de obținere a informațiilor | 345

Capitolul 21 Managementul proiectelor (*Corina Ilin*) | 347

21.1. Introducere | 348

21.2. Ce este un proiect? De ce avem nevoie de proiecte? | 349

21.3. Elaborarea proiectelor | 352

21.4. Lecțiile experienței | 356

Bibliografie | 356

Anexa 1 Standarde internaționale de redactare și citare | 369

Anexa 2 Standardele etice în cercetarea psihologică | 375

Anexa 3 Exemplu de citire critică a unui articol | 381

Anexa 4 Cerere de finanțare pentru proiect de cercetare exploratorie | 397

Capitol introductiv

la ediția a doua

Cărțile, la fel ca oamenii, au soarta lor. Acum, când citiți ediția a doua, revizuită și adăugită a Manualului de tehnici și abilități academice, îmi face o deosebită plăcere să rememorez istoria acestei cărți. În 2002 am fost invitat de Universitatea din Maastricht să particip la un schimb de experiență legat de tehnicile și metodele de predare în universități, care valorizează experiențele și dinamica grupului. Am fost foarte inspirat și am trimis în locul meu (dar acoperindu-le costurile integral dintr-un grant pe care îl conduceam în momentul respectiv) patru colege tinere: Corina Ilin, Coralia Sulea, Cătălina Zaborilă și Amelia Marian. S-au întors entuziasmate de filozofia și tehnica PBL (Problem Based Learning) și nu au scăpat nici un prilej să împărtășească ceea ce au văzut la Maastricht: au organizat workshopuri și traininguri cu toți colegii Catedrei de Psihologie, iar trei ani consecutiv au pregătit în cadrul școlilor de vară tutori (coordonatori ai grupurilor de studiu) și au prezentat probleme (unitatea de bază pe care se edifică acest sistem). Pentru a valorifica toată această experiență am inclus în planul de învățământ disciplina Introducere în PBL, iar echipa a câștigat un grant CNCSIS A, care a permis continuarea cercetării.*

Introducere în PBL nu a fost singura disciplină nouă inclusă în planurile de învățământ. Pot aminti, din aceeași categorie, și alte discipline, precum Abilitățile psihologice și Laboratorul de comunicare. Așa cum cărțile au soarta lor, și planurile de învățământ de la specializarea psihologie au avut soarta lor, dar despre acest subiect voi discuta, mai pe larg, cu alt prilej. După doi ani, disciplina

* Grant nr. 8 cod CNCSIS A 2005, 2006, cu titlul *Evaluarea și dezvoltarea resurselor umane în vederea integrării în spațiul european al învățământului superior prin implementarea sistemului Problem Based Learning (PLB)*, la specializarea psihologie, director de grant: prof. univ. dr. Anca Munteanu.

Introducere în PBL a fost inclusă în disciplina Tehnici și abilități academice, pentru care era nevoie de un manual.

Manualul de tehnici și abilități academice a fost tipărit în 500 de exemplare. Spre marea noastră bucurie, tirajul s-a epuizat rapid, iar titlul a fost retipărit de trei ori și s-a vândut nu doar studenților noștri, ci și altor cititori, editorul precizându-ne că este una dintre cele mai bine vândute cărți ale editurii. Chiar dacă, între timp, membrii catedrei au publicat multe cărți de autor și alte manuale, trebuie să recunoaștem că cea mai căutată carte este Manualul de tehnici și abilități academice.

Acest volum, rezultatul muncii și activității profesionale a unei echipe tinere de cadre didactice de la Catedra de Psihologie din Timișoara, reprezintă un pas înainte în direcția stabilită a specializării noastre, orientată pe psihologia aplicată. Această orientare s-a dezvoltat în direcția cultivării, transmiterii și formării unor cunoștințe și abilități care sunt cerute pe piața forței de muncă. În acest sens, idealul nostru este formarea unui absolvent bine pregătit din punct de vedere teoretic, care să cunoască atât perspectivele clasice de abordare, cât și cele mai recente cercetări în domeniu, publicate în diverse jurnale de specialitate. Considerăm că este extrem de important ca studenții și absolvenții noștri să fie bine pregătiți în ceea ce privește abilitățile pe care le vor pune în valoare în practica lor profesională. Această strategie este susținută de schimbarea realizată la nivelul societății și de cerințele ei față de mediul universitar. Este vorba despre nevoia de a integra absolvenți care pot pune în practică și în valoare cunoștințe profesionale și abilități care pot fi accesate imediat, de la începutul activității profesionale. În aceeași măsură încercăm să transmitem studenților noștri valorile Catedrei de Psihologie: competență și profesionalism, spirit de echipă, loialitate, respect și încredere, precum și promovarea unei diversități teoretice și metodologice — toate acestea fiind orientate spre realism și eficiență socială.

Datorită atenției deosebite acordate psihologiei aplicate și demersurilor realizate în activitatea didactică de transmitere a informațiilor și de formare a abilităților profesionale, am reevaluat modalitatea de realizare a semina-

riilor. Accentul a fost pus într-o mai mare măsură pe realizarea de aplicații, exerciții structurate, pe metode care îmbină într-o manieră eficientă procesarea informațiilor de specialitate cu aspectul formativ și creșterea implicării studenților în procesul de învățare.

La începutul anului universitar 2003–2004 a fost conceput și implementat modulul inițial de practică pentru anul I, care a pornit de la nevoia de „inițiere a studenților” încă din primele zile ale anului (modulul intensiv chiar a fost realizat în 2 și 3 octombrie!), când 12 echipe de studenți și 12 coordonatori au realizat un program structurat pe exerciții de auto- și intercunoaștere, analiza așteptărilor și temerilor studenților „boboci”, analiza și discutarea principalelor domenii ale psihologiei, aprecierea strategiei Catedrei de Psihologie de la Timișoara, a structurii catedrei, facultății și universității, a „regulilor de bază” etc. În ciuda numărului mare, studenții cu care a trebuit să lucrăm s-au implicat în activitățile propuse, iar această modalitate de inițiere a bobocilor a fost apreciată inclusiv de studenții din anii mai mari — care au spus că s-ar înscrie în anul întâi pentru a parcurge acest modul —, precum și de alte catedre.

În urma aplicării principiilor Declarației de la Bologna, învățământul românesc trece prin schimbări deosebite, printre care transformarea învățământului superior în învățământ de masă. Astfel, la specializarea psihologie din cadrul Universității de Vest din Timișoara a crescut numărul de studenți de la 60 la 200, s-a renunțat la examenele de admitere, s-a schimbat componența grupurilor de studenți, iar accentul s-a mutat de pe cursuri pe seminarii. Cu toate acestea, noi nu renunțăm la exigențele calitative, sau, cum obișnuiesc să spun: „chiar dacă am ridicat bariera la intrare, nu coborâm ștacheta exigențelor pe parcurs”.

Revenind la instrumentele pe care le folosim în demersul nostru didactic, aducem în discuție importanța unui astfel de Manual de tehnici și abilități academice. Ideea realizării unui astfel de material, care implică eforturi și documentări susținute, este motivată de nevoia ofe-

ririi unor repere și standarde în direcția redactării lucrărilor științifice de calitate.

Acest manual dezvoltă, într-o formă academică, principiile strategice care au fost conturate cu ceva timp în urmă, așa cum aminteam anterior. Structura capitolelor este astfel concepută încât să permită punerea în evidență a aplicabilității informațiilor prezentate.

Astfel, fiecare capitol prezintă o definiție a tipului de lucrare prezentat și aplicabilitatea ei la diferite discipline sau domenii ale psihologiei, pașii recomandați a fi respectați înaintea redactării efective, tehnici care pot fi folosite, precum și exemplificări.

Studenți vin la universitate să învețe. Uneori le oferim prea multe informații în loc să le spunem cum să le utilizeze. În materialul inclus în acest manual, Ildiko Erdei și Ramona Paloș le prezintă cititorilor principii ale învățării eficiente, precum și modalități de eficientizare a învățării în mediul academic. Aparent, învățarea ne ia prea mult timp. Irina Macsinga oferă în capitolul prezentat o perspectivă interesantă asupra tipurilor de sarcini academice și stilurilor de învățare implicate. Trebuie de asemenea să luăm în considerare faptul că, dacă nu știm să stabilim priorități, dacă nu urmărim succesiunea acțiunilor și importanța acestora pentru noi, consecințele pot diminua eficiența noastră. Amelia Marian ne prezintă anumite strategii și principii referitoare la managementul timpului și planificarea activităților de studiu.

Una dintre principalele modalități de evaluare a studenților la seminarii este realizarea de prezentări. Coralia Sulea și Cătălina Zaborilă prezintă repere importante pentru realizarea unei prezentări academice, pornind de la pregătirea și prelucrarea materialului academic până la forma de prezentare și interacțiunea cu auditoriul.

În sfera analizei diferitelor materiale bibliografice, Amelia Marian expune modalitatea de realizare a unei recenzii, structura și aspectele principale care trebuie luate în considerare în realizarea unui astfel de demers.

Pentru că în activitatea academică realizarea sarcinilor de învățare reprezintă activitatea centrală, este de ase-

menea importantă forma acestor produse și respectarea standardelor internaționale. Florin Sava, în materialul său referitor la citirea critică a unui articol, oferă câteva modalități de evaluare și de analiză a articolelor de cercetare pentru o prelucrare și înțelegere eficientă și critică a informațiilor prezentate în jurnalele de specialitate.

Laurențiu P. Maricuțoiu abordează revizuirea literaturii de specialitate și prelucrarea informațiilor din diferite surse, precum și aplicabilitatea acestei tehnici pentru diferite lucrări academice, teoretice și practice.

Una dintre modalitățile de evaluare a activității studenților este reprezentată de redactarea unui eseu. Deseori se face confuzia între eseu și referat, se omite citarea surselor bibliografice, iar contribuția proprie e fie absentă, fie exclusivă. Coralia Sulea prezintă în acest manual un ghid util pentru realizarea unui eseu academic, precum și criteriile de evaluare a acestuia.

Studiul de caz ca metodă de cercetare și de învățare în psihologie este prezentat în funcție de cele trei domenii principale de aplicare a acestuia. Astfel, Ioana Duma descrie caracteristicile studiului de caz clinic, avantajele și limitele aplicării metodei în acest domeniu, precum și etapele realizării, Cătălina Zaborilă prezintă etapele de elaborare a unui studiu de caz în domeniul organizațional, iar Amelia Marian explică planificarea unui studiu de caz în domeniul educațional.

Având în vedere faptul că preocupările referitoare la cercetare constituie o componentă în formarea academică, iar în domeniul practicii psihologice reprezintă o dimensiune fundamentală pentru dezvoltarea profesională, Delia Virgă expune pașii, dar și modalitatea de realizare a unei cercetări științifice, a unui proiect de cercetare și a raportului de cercetare. De asemenea, de o importanță deosebită este și capitolul aceleași autoare, referitor la cercetările calitative.

Irina Macsinga prezintă, în alt capitol, principalele repere pentru elaborarea lucrării de licență, pornind de la ideea lucrării, construirea planului de lucru, prelucrarea informațiilor teoretice, practice și metodologice, subliniind

criteriile și aspectele esențiale pentru realizarea unei lucrări ce respectă standardele academice necesare.

Deoarece aceste cercetări nu rămân între copertele dosarelor personale, ci sunt valorificate prin prezentarea la licență sau la diferite manifestări științifice, pe lângă rigurozitatea științifică, este foarte importantă modalitatea de prezentare a acestor rezultate. În acest sens, Mona Vintilă dezvăluie principalele criterii care trebuie respectate în realizarea unui rezumat pentru o lucrare ce urmează a fi prezentată la o manifestare științifică națională sau internațională, tipurile de prezentări care pot fi folosite și face precizări referitoare la modalitatea de realizarea a acestora.

Aceste aspecte legate de cercetare sunt susținute în bună măsură de colaborarea dintre student sau masterand și cadrul didactic coordonator, iar unul dintre cele mai importante contexte de prezentare a unei cercetări științifice este susținerea lucrării de licență sau a celei de disertație. Mona Vintilă și Delia Virgă prezintă importanța relației profesor-student în contextul scrierii lucrării, precum și aspecte referitoare la susținerea lucrării de licență și disertație.

Deoarece o parte semnificativă a cercetărilor și proiectelor implică munca în echipă, este foarte important să știm ce putem face atunci când avem rolul de coordonatori sau de membri ai grupului de lucru. Coralia Sulea și Ildiko Erdei descriu liniile directoare pentru activitatea în grup, stadiile dezvoltării unui grup, precum și o serie de tehnici practice care pot fi aplicate în diferite momente.

În spirjinul ideii menționate mai sus a fost conceput și capitolul Managementul activităților academice în grup, de către Rodica Pantelie și Andreea Ionescu, secțiune care prezintă modalități concrete de valorificare a muncii de grup în cadrul activității specifice de seminar.

Ioana Duma și Andreea Ionescu ne prezintă repere importante pentru organizarea unui atelier (workshop), tip de activitate tot mai frecvent întâlnit în cadrul conferințelor și altor manifestări academice similare sau de altă natură.

Mobilitatea studenților devine o preocupare din ce în ce mai importantă atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice care îi îndrumă. Adina Dumitru ne prezintă strategii de pregătire pentru obținerea unei burse de studii în străinătate

Conceperea și depunerea proiectelor pentru finanțare reprezintă o activitate extrem de importantă atât pentru persoanele din mediul universitar, cât și pentru practicieni. Corina Ilin ne arată pașii unui proiect și ne oferă informații legate de redactarea și realizarea părților acestuia, în concordanță cu standardele specificate în general în cadrul proiectelor.

Revenind la importanța proiectelor academice, Florin Sava prezintă în anexa manualului o sinteză a reperelor în direcția redactării unui material și a citării corespunzătoare a surselor bibliografice. În afara criteriilor și aspectelor tehnice implicate în realizarea unei cercetări, sunt importante standardele de etică ce trebuie respectate. În acest sens, Ioana Duma ne explică adaptarea unei sinteze care se referă la principiile etice și deontologice ale profesiei de psiholog și la cele ale cercetătorului, pentru realizarea unei cercetări ce respectă participanții la studii.

Toate aceste tehnici și metode prezentate nu se rezumă doar la perioada academică a studentului, ci și la activitatea psihologului practician: baza acestor tehnici este pusă în perioada predominant academică, iar ulterior tehnicile devin instrumente de bază în activitatea practică.

Deoarece în România nu există o astfel de colecție de materiale, considerăm extrem de importantă realizarea ei, manualul fiind foarte util atât studenților de la specializarea Psihologie, cât și celor din alte domenii socio-umaniste, precum și cadrelor didactice și practicienilor care vizează valorificarea științifică a activității lor profesionale.

Deși în diverse lucrări de specialitate au apărut informații referitoare la realizarea unor lucrări academice, nicio publicație din România nu cuprinde o paletă atât de complexă precum cea prezentată în acest manual.

Dorim să precizăm că materialele realizate de membrii Catedrei de Psihologie au fost în mare parte deja folo-

site în activitatea cu studenții și au fost validate și ajustate în funcție de rularea acestora. Cea de-a doua ediție aduce în plus față de prima 9 capitole cu tot atâtea teme, continuând drumul deschis de prima ediție și completând-o cu noi materiale care vin în întâmpinarea nevoilor studenților, cadrelor didactice și practicienilor, dar și altor categorii interesate de activități academice sau conexe acestora.

Ediția a doua a manualului se bazează pe o bibliografie recentă, respectând standardele și cerințele internaționale referitoare la realizarea și redactarea lucrărilor științifice în domeniul psihologiei. Manualul este conceput și redactat de membrii Catedrei de Psihologie cu experiență didactică și de cercetare în diverse domenii ale psihologiei.

Așa cum îl prezintă și titlul manualului, tehnici și abilități academice, materialul este fundamentat pe două dimensiuni: una a prezentării standardelor de realizare a materialelor academice, tehnicilor care pot fi adoptate în funcție de specificul lucrării ce se dorește a fi realizată, exemplelor și pașilor necesari, iar alta, a tehnicilor care pot fi folosite pentru dezvoltarea unor abilități, de exemplu pentru o mai bună organizare a timpului, pentru învățare eficientă sau pentru realizarea unei activități în cadrul unui grup.

Suntem conștienți de limitele acestui manual, dar credem că va fi la fel de bine primit ca prima ediție și așteptăm reacțiile și sugestiile dumneavoastră pentru ediția următoare.

Prof. univ. dr. Zoltán Bogáthy

Timișoara
martie 2008

Despre autori

Zoltán Bogáthy este profesor doctor la Catedra de Psihologie din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie a Universității de Vest din Timișoara, director al Centrului de Studii și Cercetări Psihologice Timișoara și redactor-șef al „Revistei de psihologie aplicată”. Zoltán Bogáthy valorifică în activitatea de educare a generațiilor de psihologi experiența practică a celor 25 de ani de conducere a Laboratorului de Psihologie din cadrul Combinatului Siderurgic Reșița, singurul laborator uzinal de psihologie, care funcționează fără întrerupere din 1968 până în prezent și la a cărui construcție și consolidare a contribuit. Această experiență este certificată și de calitatea de expert recunoscut de EAWOP (European Association on Work and Organizational Psychology), făcând parte din echipa care a monitorizat modul în care se predă psihologia muncii și organizațională în universitățile europene. Deține competențe recunoscute în domeniul managementului proiectelor, fiind directorul a două granturi universitare finanțate de Banca Mondială și CNFIS/CNCSIS, și este certificat ca expert evaluator CNCSIS și LEONARDO. Conduce o firmă de consultanță în domeniul managementului resurselor umane. A publicat peste 70 de studii și articole în reviste de specialitate sau în volume colective. Dintre lucrările publicate, amintim: *Îndreptarul psihologului industrial* (1975), *Negocierea în organizații* (1999), *Psihologie Organizațională* (2002), *Introducere în psihologia muncii* (2002), *Conflictele în organizații* (2002), *Manual de tehnici și abilități academice* (co-coord.) (2004), *Manual de psihologia muncii și organizațională* (coord.) (2004) și *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională* (coord.) (2007). Preocupări academice și de cercetare: cultură organizațională, interculturalitate organizațională, competență și eficiență în

organizații, eficiență managerială, comportament organizațional în organizațiile mixte.

E-mail: zbogathy@socio.uvt.ro

Ioana Duma este psiholog clinician principal și psihoterapeut acreditat de Colegiul Psihologilor din România. Este acreditat Analist Tranzactional Certificat (CTA-psihoterapie) de către Asociația Europeană de Analiză Tranzacțională (EATA) și a finalizat un curs de bază în domeniul tehnicilor de relaxare, hipnozei clinice și psihoterapiei ericksoniene. Domeniile sale de interes sunt psihodiagnosticul clinic, psihopatologia și psihoterapia. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate și cursul *Tehnici de relaxare — curs și aplicații pentru studenții în psihologie* (2001). În prezent își desfășoară activitatea de psiholog clinician și psihoterapeut în cadrul cabinetului individual de psihologie.

E-mail: ioana_a_duma@yahoo.com

Adina Dumitru este asistent universitar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest Timișoara, și doctorand al Universității din Santiago de Compostela, Spania. Domeniile sale de interes sunt psihologia politică, psihologia environmentală, analiza tranzacțională și justiția tranzițională. În prezent este titular al seminariilor de Introducere în psihologia socială. Experiența sa profesională include stagii de cercetare în Mexic și Spania și o bursă Fulbright în Statele Unite, unde a obținut și titlul de Master în psihologie politică. A lucrat ca asistent editorial la revista „French Politics”, în Statele Unite, și este membru al Grupului de Cercetare privind relația Oameni-Mediu, al Universității din A Coruña, Spania. În prezent urmează un curs de formare în domeniul analizei tranzacționale.

E-mail: adina.dumitru@gmail.com

Ildikó Erdei este lector universitar asociat la Catedra de Psihologie din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie

a Universității de Vest din Timișoara și doctorand la Universitatea din Szeged. Este titular al cursurilor de consiliere școlară și de consiliere privind cariera. Interesul său în domeniul cercetării este orientat spre studiul dinamicii de grup, fiind și realizatoarea unui curs pe această tematică la nivel de studii masterale. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate, în *Manual de psihologia muncii și organizațională* (2004) și în *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională* (2007). Domenii de interes: dinamica de grup, cultura organizațională a școlilor, consilierea privind cariera.
E-mail: erdeif70@yahoo.com

Corina Ilin este conferențiar universitar doctor la Catedra de Psihologie din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara, doctor în psihologie al Universității „Al. I. Cuza” din Iași. Este titulară a cursurilor Psihologie socială aplicată, Psihologie economică și Psihologie environmentală la specializarea Psihologie și a cursurilor Schimbare și dezvoltare organizațională, respectiv Managementul proiectelor, în cadrul programelor masterale. Coordonatoare a *Grupului de Studii și Cercetări privind Relația Oameni-Environment* din cadrul Centrului de Studii și Cercetări Psihologice din Timișoara, membră a *International Association for People-Environment Studies*, Corina Ilin este autoarea primului *Curs de Psihologie environmentală* din România. Are experiență de peste 12 ani ca trainer centrat pe dinamica grupului, dezvoltarea abilităților de leadership și construirea de echipe performante, fiind implicată în peste 15 proiecte de cercetare și intervenție. Este expert CNC SIS din 2006. A publicat peste 35 de lucrări în reviste de specialitate sau în cadrul unor volume colective, printre care: *Manual de psihologia muncii și organizațională* și *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*, ambele coordonate de profesorul Zoltán Bogáthy și publicate la Editura Polirom, Iași în 2004 și 2007. Este coautoare a *Manualului de psihologie socială aplicată*, alături de Ștefan Boncu și Coralia Sulea (Editura

Universității de Vest, Timișoara, 2007, retipărit în 2008). A publicat în calitate de autor unic cărțile: *Schimbările organizaționale și percepția lor psihosocială* (Editura Universității de Vest, Timișoara, 2008) și *Orașul — studii de psihologie environmentală* (Editura Institutului European, Iași, 2008). Corina Ilin este membră în comitetul editorial al „Bulletin of People-Environment Studies”, redactor asociat la „Revista de psihologie aplicată” din Timișoara, coordonatorul redacției Timiș a „Revistei de management educațional IRMED” și vicepreședinta Centrului Euroregional de Psihologie Aplicată din Timișoara.

E-mail: cilin@socio.uvt.ro

Andreea Ionescu este asistent universitar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest, Timișoara și doctorand în psihologia sănătății la Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași. Domeniile sale de interes sunt psihologia dezvoltării (în special perioada prenatală), psihologia creativității, psihologia transpersonală, psihologia environmentală și psihoterapia. În prezent urmează un curs de formare în domeniul analizei tranzacționale sub egida Asociației Europene de Analiză Tranzacțională (EATA), lucrând ca psihoterapeut sub supervizare. Membră a Organizației Lamaze International, Andreea Ionescu a finalizat un curs de formare și activează ca *educator prenatal certificat Lamaze*. Este titulara disciplinelor Psihologia vârstelor I și II, Psihologia creativității și Psihologie transpersonală. A publicat articole în „Revista de psihologie aplicată” (2003), „Psihologia astăzi” (vol. III, 2003), „Lucrări de psihologie aplicată” (2003) și a fost implicată în proiecte de cercetare.

E-mail: andreeaio@yahoo.com

Irina Macsinga este conferențiar la Facultatea de Sociologie și Psihologie a Universității de Vest din Timișoara (Catedra de Psihologie), în prezent titular al disciplinelor Psihologia personalității, Evaluarea persona-

lității și Psihologie cognitivă. Interesele sale științifice converg către metode calitative în evaluarea personalității, aplicațiile psihologiei cognitive în științele educației și psihologia diferențială. Este coordonator al Departamentului de Cercetare din cadrul Centrului de Consiliere Psihologică și Orientare în Carieră (CCPOC) al Universității de Vest din Timișoara și coordonator al Cercului de Cercetări ale studenților în Psihologie din cadrul aceleiași instituții (2000–2004). A proiectat și coordonat programul de identificare și analiză a nevoilor de adaptare ale studenților din anul I la mediul academic, acțiunea concretizându-se într-un studiu (*The Applicative Potential of Repertory Grid concerning Exploratory Research Studies in Educational Environment*) publicat în revista „Brain, Cognition, Behavior”, Cluj-Napoca, 2008 (indexată EBSCO, domeniul științe sociale — coautor Laurențiu Maricuțoiu). A participat la a doua Conferință Europeană privind adaptarea studenților din anul I la mediul universitar (Göteborg, Suedia, 2007), cu studiul *A screening of a necessary needs and competencies for the university first year induction* (coautori Ramona Paloș, Ildiko Erdei și Coralia Sulea).
E-mail: irimacsi@yahoo.com

Amelia Marian este asistent universitar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest, Timișoara și doctorand al Universității „Al. I. Cuza” din Iași. Domeniile de interes sunt psihologia generală și psihologia comunitară. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate și în prezent este titularul seminariilor de Psihologie generală.
E-mail: amarian@socio.uvt.ro

Laurențiu P. Maricuțoiu este asistent la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest, Timișoara. Din 2006 este doctorand la Universității „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca. Susține seminariile de Psihologia personalității, Testarea psihologică I, Psihologie politică și Analiza superioară a datelor. A

fost implicat în mai multe proiecte de cercetare cu finanțare națională și internațională. Domenii de interes: dezvoltarea organizațională, interacțiunea om-calculator, metodologia cercetării.

Email: lmaricutoiu@socio.uvt.ro

Ramona Paloș este lector doctor la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara. Domeniile sale de interes sunt educația adulților, psihologia educației, psihologia muncii. A publicat articole în reviste de specialitate și în volume colective, în domeniul educației adulților (învățare la vârsta adultă, formare și dezvoltare profesională), psihologiei educației și psihologiei muncii. Este autor al lucrărilor *Învățarea la vârsta adultă* (Editura Didactică și Pedagogică, 2007) și *Teorii ale învățării și implicațiile lor educaționale* (Editura Universității de Vest, 2007), coautor al volumelor *Manual de psihologia muncii și organizațională* (coord. Zoltán Bogáthy, Editura Polirom, 2004) și *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională* (coord. Zoltán Bogáthy, Editura Polirom, 2007), coordonator al lucrării *Educația Adulților. Baze teoretice și repere practice* (alături de Simina Sava și Dorel Ungureanu, Editura Polirom, 2007). În prezent este titularul cursurilor de Psihologia învățării, Managementul resurselor umane (studii masterale) și al laboratorului de Abilități psihologice.

E-mail: ramona_palos@yahoo.com

Rodica Pantelie este lector universitar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara, și doctorand în științele educației la Universitatea București. Domeniile sale de interes sunt psihanaliza, psihologia clinică, psihopatologia și psihoterapia copilului și adolescentului. Urmează un curs de formare în Psihanaliza și psihoterapia copilului și adolescentului, organizat de Fundația „Generația” București (Centru de Formare în Psihanaliza Copilului și Adolescentului). În prezent, este titular al cursului de

Testare psihologică II: evaluarea mecanismelor cognitive și al seminariilor de Psihologia sănătății și Psihanaliză. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate, a participat cu lucrări la mai multe conferințe naționale și internaționale și a publicat cursurile *Tehnici proiective (teme de seminar)* (2001) și *Psihologia clinică a copilului* (2006).

E-mail: pansper2000@yahoo.com

Florin Alin Sava este conferențiar universitar și șeful Catedrei de Psihologie din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest, Timișoara. A absolvit studiile doctorale și postdoctorale la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, iar studiile de licență și master, la Universitatea de Vest din Timișoara. În cei zece ani de activitate academică a câștigat șapte granturi și contracte de cercetare, a publicat patru cărți, trei articole ISI (ca prim autor), a coordonat dezvoltarea Inventarului de Personalitate DECAS și este coautor al PowerStaTim, un program statistic de analiză a puterii statistice și a mărimii efectului. De asemenea, a fost visiting professor la Universitățile din Nijmegen (Olanda) și Porto (Portugalia) și a beneficiat de mai multe stagii de perfecționare profesională de scurtă durată în SUA, Spania și Franța. Începând cu anul 2004 a fost ales membru în Comitetul Director al Colegiului Psihologilor din România, iar din 2008 este implicat activ ca evaluator CNCISIS. Domeniile sale de interes și competență sunt metodologia cercetării și analiza datelor, psihologia muncii, psihologia personalității și cogniția socială.

E-mail: afsava@socio.uvt.ro

Coralia Sulea este lector la Catedra de Psihologie a Universității de Vest din Timișoara și doctorand la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca, cu o temă de cercetare ce vizează analiza comportamentelor contra-productive din organizații. Urmează un curs de formare în domeniul analizei tranzacționale, organizat sub egida Asociației Europene de Analiză Tranzacțională (EATA).

Domeniile sale de interes sunt psihologia socială aplicată, psihologia organizațională și psihologia religiei. A coordonat împreună cu prof. dr. Zoltán Bogáthy, în 2004, prima ediție a *Manualului de tehnici și abilități academice* și este coautor, alături de conf. dr. Ștefan Boncu și conf. dr. Corina Ilin, al *Manualului de psihologie socială aplicată* (2007).

E-mail: csulea@socio.uvt.ro

Mona Vintilă este conferențiar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest, Timișoara. Domeniile sale de interes sunt psihologia sănătății, psihosexologia, terapia de familie. A publicat următoarele cărți: *Adolescența sau căderea în lume* (1998), *Compendiu de neuropsihologie și neurocibernetică* (2000), ajunsă la a III-a ediție, *Igienă și sănătate mentală* (2001), având de asemenea două ediții, *Compendiu de Neuropsihologie* (2007), *Compendiu de neuropsihologie clinică și psihofarmacologie aplicată* (2007), *Cum să elaborăm o lucrare de licență? Orientări teoretice și metodologice cu exemple din psihologia sănătății și psihosexologie* (2008). Mona Vintilă a publicat peste 50 de articole și studii în reviste și volume colective românești, peste 10, în volume și reviste internaționale, și 4 articole, în reviste cotate ISI. A participat cu lucrări științifice la 21 de conferințe europene și mondiale, având și lucrări premiate la aceste conferințe. Este profesor invitat al Universității din Cassino, Italia. Este membră a Asociației Psihologilor din România, a Asociației Europene de Psihologia Sănătății, a Asociației Europene de Terapie Familială, a Asociațiilor de Medicină Perinatală Europeană și Mondială și a Asociației Comenius. Este inclusă în prima ediție a volumului *Who's Who in Romania Medical*.

E-mail: mona.vintila@socio.uvt.ro

Delia Vîrgă este conferențiar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest, Timișoara, și doctor în psihologie organizațională la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca. Susține cursuri de psihologie experimentală și psihologie organi-

zațională. Interesele de cercetare se înscriu în sfera diagnozei organizaționale, stării de bine în organizații și problematicii deciziei în organizații. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate sau în volume colective și este coautor al volumelor *Provocările managementului: Puterea și conflictul* (1998), *Curs de statistică aplicată în științele sociale*, vol. II (1999) și *Ghid practic de psihologie experimentală* (2000). A publicat o serie de capitole în *Manual de psihologia muncii și organizațională* (2004), *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională* (2007) și este autoarea cărților *Psihologia experimentală — de la teorie la practică* (2004) și *Decizie și schimbare organizațională* (2007). Are experiență de consultant în managementul resurselor umane, fiind psiholog principal cu drept de liberă practică în domeniul psihologiei muncii și al serviciilor psihologice din domeniu organizațional. Este membru al Asociației Psihologilor din România (APR), al Asociației Psihologilor Industriali-Organizaționali din România (APIO) și membru al EAWOP, Asociația Europeană de Psihologia Muncii și Organizațională.
E-mail: dvirga@socio.uvt.ro

Cătălina Andreea Zaborilă este lector universitar la Catedra de Psihologie din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie a Universității de Vest din Timișoara și doctorand în Psihologie la Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca. Interesele sale în domeniul cercetării sunt orientate spre investigarea dinamicii răspunsurilor emoționale ale indivizilor în grupuri și organizații. În prezent urmează un curs de formare în domeniul analizei tranzacționale, organizat sub egida Asociației Europene de Analiză Tranzacțională (EATA).
E-mail: czaborila@socio.uvt.ro

Ildikó Erdei

- 1.1. Autodiagnoză privind învățarea
- 1.2. Stilul de învățare
 - 1.2.1. Clasificarea stilurilor de învățare
 - 1.2.2. Identificarea stilurilor de învățare
- 1.3. Elemente ale unui training de învățare
 - 1.3.1. Etapele învățării
 - 1.3.2. Regulile generale ale învățării eficiente
 - 1.3.3. Condițiile optime ale învățării eficiente
 - 1.3.4. Strategii de învățare
 - 1.3.5. Tulburări ale procesului de învățare
- 1.4. Exemple de programe, strategii de învățare
 - 1.4.1. Strategia PQRS
 - 1.4.2. Programul CoRT
- 1.5. Ghid de pregătire pentru examen

- La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
- Realizeze o autodiagnoză cu privire la obiceiurile proprii de învățare și motivația pentru învățare
 - Compare diferitele stiluri de învățare
 - Identifice aspectele esențiale ale unui training de învățare eficientă
 - Descrie unele programe și strategii de învățare
 - Conștientizeze rolul pe care îl au în îmbunătățirea propriei activități academice

În acest capitol vă propunem să reflectați asupra modului în care învățați și — dacă e cazul — asupra posibilităților de eficientizare a performanțelor voastre academice. Vă oferim unele repere pentru îmbunătățirea propriului stil de studiu, pentru formarea unor obiceiuri de învățare eficiente și pentru îmbogățirea paletelor de tehnici de învățare. Nu uitați! Învățarea, ca orice activitate, presupune mijloace, metode și aptitudini. Eficiența ei depinde în mare măsură de VOI!

Din problematica învățării, acest capitol prezintă câteva elemente de bază:

1. Autodiagnoză privind învățarea
2. Stilul de învățare
3. Elemente ale unui training de învățare
4. Exemple de programe, strategii de învățare
5. Ghid de pregătire pentru examen

1.1. Autodiagnoză privind învățarea

1.1.1. Cum învăț?

În cursul anilor de școală, în mod sigur, vi s-au format anumite obiceiuri de învățare. Unele din ele s-au dovedit eficiente, altele poate nu. În mediul universitar s-ar putea să aveți nevoie să vă formați alte obiceiuri, având în vedere schimbările care au survenit (de ex. conținutul disciplinelor studiate, metodele folosite de profesorii voștri, modalitățile de evaluare, condițiile de viață, în general, cele de studii, în special).

Pentru a putea răspunde la întrebarea *Cum învăț?* vă propunem să reflectați asupra obiceiurilor și stilului vostru de învățare. Din următoarele enunțuri (Oroszlány, 1997) însemnați acele afirmații care vă sunt caracteristice:

- În timpul cursurilor sunt atent la explicațiile profesorului.
- În timpul cursurilor mă plictisesc.
- Dacă nu înțeleg ceva, întreb.
- Nu pun întrebări doar la seminar.
- Îmi place să fiu activ chiar și la cursuri.
- Nu mă implic nici măcar la seminar.

- Îmi place să fiu prezent la cursuri.
- Cred că am reușit să mă adaptez la noul stil de predare.
- Mă simt bine în grupa mea.
- Dacă nu înțeleg ceva, cer ajutorul colegilor.
- Dacă am anumite probleme în învățare, cer ajutorul coordonatorului de seminar.
- Îmi place să mă pregătesc și în timpul semestrului.
- În cazul unor eșecuri, îmi pierd motivația pentru învățatură.
- Îmi place să studiez bibliografia propusă.
- Învăț numai pentru că trebuie.
- Învăț pentru împlinirea unor scopuri de perspectivă.
- Învăț pentru a mă adapta cerințelor.
- După terminarea cursurilor îmi place să revăd ceea ce am învățat / s-a predat în ziua respectivă.
- În timpul semestrului învăț numai dacă mi se impune.
- Pot învăța eficient doar dacă sunt singur.
- Nu mă deranjează prezența altora când învăț.
- Învăț mult mai eficient cu un coleg.
- Mă odihnesc înainte de a începe să învăț.
- Dacă am mult de învățat, iau câteva pauze.
- Învăț stând la birou.
- Sunt atent să am suficientă lumină când învăț.
- Înainte de a începe studiul, fac ordine pe birou și îmi pregătesc lucrurile de care voi avea nevoie.
- În timp ce învăț, ascult muzică.
- În timp ce învăț, de obicei merge televizorul.
- Pentru a învăța eficient, am nevoie de liniște perfectă.
- Încep studiul cu rezolvarea sarcinilor mai dificile.
- Învăț cu voce tare.
- Pot să mă concentrez timp îndelungat.
- Deseori se întâmplă să pierd firul celor citite.
- Obişnuiesc să subliniez ideile importante.
- Caut cuvintele-cheie ale cursului.
- În timpul studiului pregătesc schițe, scheme, modele.
- Când întâlnesc vreun cuvânt necunoscut, mă opresc și îl caut în dicționar.
- Învăț chiar și cuvintele, ideile, fragmentele pe care nu le înțeleg.
- Îmi place să rezolv sarcini în grup.



Vă propunem să realizați (în scris) o scurtă descriere a modului în care învățați. Care din aspectele relatate se dovedesc a fi eficiente? Ce considerați că ar trebui modificat?

O altă întrebare la fel de importantă pentru o auto-diagnoză este cea referitoare la motivația privind studiul:

1.1.2. De ce învăț?

Citiți următoarele afirmații legate de posibilele motive de învățare, apoi ordonați-le astfel încât afirmația care vi se potrivește cel mai bine să fie pe primul loc ș.a.m.d.

- Pur și simplu aș dori să știu totul mai bine, să înțeleg totul mai bine, să găsesc explicații pentru toate. De aceea învăț cu plăcere chiar și atunci când conținutul nu este foarte interesant. _____
- În viață nu primești nimic pe gratis. Dacă învăț, voi avea mai mulți bani, voi putea să-mi permit mai multe, voi putea să adopt stilul de viață pe care mi-l doresc. _____
- Sunt dator părinților mei. Vreau ca ei să fie mulțumiți de mine, de aceea învăț cât de bine pot. _____
- Foștii și actualii mei profesori așteaptă rezultate bune de la mine. Nu vreau să-i dezamăgesc. _____
- Cel care știe mai mult este mai valoros pentru societate. Pentru mine este o problemă morală să învăț cât mai bine. _____
- Îmi face plăcere să văd că ceilalți observă că eu știu, să văd că ei recunosc meritele mele. _____
- Învăț bine și cu spor dacă ceea ce învăț este interesant și variat. _____

Motivația face parte din recuzitele indispensabile ale învățării, iar motivele învățării pot fi multiple. Unii învață din dorința de a ști cât mai mult, din curiozitate, alții pentru avantaje materiale, de teama consecințelor sau pentru a fi la înălțimea expectanțelor altora etc.

1. 2. Stilul de învățare

Stilul de învățare reprezintă modalitatea preferată și specifică individului de a recepta, prelucra, stoca și reactualiza informația.

1.2.1. Clasificarea stilurilor de învățare (criterii)

Stilurile de învățare pot fi clasificate după următoarele criterii: modalitatea senzorială predominantă (auditiv, vizual, kinestezic), tipul de inteligență — conform teoriei inteligențelor multiple elaborată de Gardner (1993) dimensiunile inteligenței* [pot fi considerate modalități diferite de utilizare a abilităților cognitive —, emisfera cerebrală dominantă (global, analitic), experiențierea cunoștințelor (Kolb, 1984).

Vom prezenta câteva dintre aceste stiluri.

A. După modalitatea senzorială predominantă, se diferențiază trei stiluri: auditiv, vizual, kinestezic.

■ **Studentii (persoanele) care au stil de învățare de tip auditiv** deseori vorbesc în sine sau își mișcă buzele citind cu voce tare. Preferă mai degrabă să spună lecția unui coleg sau să o înregistreze pe bandă și să asculte apoi cele înregistrate. Pentru a depăși dificultățile de învățare, au obiceiul de a verbaliza acțiunile întreprinse. Își manifestă verbal entuziasmul, suportă greu liniștea în timpul învățării.

Ei învață vorbind și ascultând, pentru ei contează mult explicațiile profesorului. Pentru acești studenți sunt foarte importante momentele introductive în care se prezintă ceea ce va urma la curs sau seminar și scurta recapitulare de la finalul cursului, respectiv seminarului. Învață eficient prin metode euristice și valorifică bine discuțiile de grup:

■ **Studentii (persoanele) care au stil de învățare de tip vizual** preferă să vadă ceea ce învață: învață pe bază de text scris, ilustrații, hărți, imagini, diagrame etc. Pentru ei

* Inteligența lingvistică, logico-matematică, muzicală, spațială, kinestezică, interpersonală, intrapersonală și naturalistă.

metodele de fixare cele mai eficiente sunt recitirea sau rescrierea materialului. Unii dintre ei se descurcă mai bine folosind limbajul scris: memorează cu ușurință texte scrise, își notează instrucțiunile. Alți studenți se descurcă mai bine folosind grafice, modele, diagrame, figuri etc. sau urmărind filme și alte materiale vizuale. Ei vizualizează cu ușurință fizionomii, locuri, folosindu-și imaginația și rareori se pierd într-un loc nou.

Studenții cu un astfel de stil sunt avantajați atunci când sunt folosite materiale vizuale la cursuri și seminarii. Învăță eficient prin prezentarea și explicarea (chiar elaborarea) unor scheme, modele etc. Valorifică foarte bine suporturile de curs, mai ales dacă pot face însemnări pe marginea lor. Este importantă eliminarea factorilor care ar putea să le distragă atenția.

■ Studenții (persoanele) care au *stil de învățare de tip kinestezic* simt nevoia să se implice fizic în activitatea de învățare, învață din situațiile în care pot să experimenteze. Ascultând o expunere, de obicei, iau notițe, mai mult pentru actul fizic în sine și nu pentru a avea un suport vizual de învățare. Încep a învăța cu scanarea materialului, după aceea se concentrează asupra detaliilor. Le este tipică folosirea markerelor colorate. Deseori schițează modele, diagrame sau desenează în timp ce ascultă o prelegere, o discuție. Își manifestă entuziasmul prin mișcări.

Studenții cu un stil de învățare kinestezic preferă activitățile care implică mișcare, respectiv cele la care se pot lua pauze scurte, dar mai frecvente. Îi avantajează folosirea markerelor colorate pentru accentuarea punctelor cheie. Învăță eficient prin sarcini care necesită transferarea datelor din textul dat pe un alt suport de date.

B. Kolb (1984) diferențiază stilurile de învățare în funcție de diferitele **modalități de raportare la experiența directă cu cunoștințele**. Învățarea eficientă presupune parcurgerea tuturor etapelor, de la experiențierea activă, trecând prin faza de reflectare și conceptualizare abstractă a cunoștințelor, până la aplicarea practică a acestora. De obicei, există anumite preferințe pentru unele etape ale acestui proces:

- Cei care învață bazându-se pe *experiența concretă* au tendința de a trata fiecare situație ca un caz unic, învață cel mai eficient din exemple specifice. Pentru ei textele teoretice nu sunt întotdeauna utile. Se descurcă bine în activitățile de grup, de obicei sunt sociabili și nu le place să fie dirijați.
- Studenții care preferă *observația reflectivă* se bazează în mod deosebit pe observația minuțioasă. Sunt mai eficienți dacă expunerea le permite să fie observatori obiectivi. Având în vedere predominanța senzorială, ei sunt vizuali sau auditivi. De obicei au o fire introvertită.
- Studenții care pun accent pe *generalizarea abstractă sau conceptualizare* confruntă informația cu propria experiență. Se orientează mai degrabă spre obiecte și simboluri decât spre alte persoane. Ei învață cel mai eficient în situații de învățare care pun în prim-plan teoria și analiza sistematică. Câștigă prea puțin în cazul abordărilor de tipul „învățare prin descoperire”, simțindu-se chiar frustrați de acestea. Pot valorifica foarte bine studiile de caz, lecturile teoretice.
- Cei care se bazează pe *experimentarea activă* vor să afle ce modalități noi de a acționa oferă informația dobândită. Învață cel mai eficient prin proiecte, rezolvarea unor probleme concrete, simulări etc. Nu le plac situațiile pasive de învățare (de ex.: expunerea). Având ca și criteriu predominanța senzorială, sunt kinestezici. De obicei sunt persoane extravertite.

Stilurile identificate de Kolb au la bază câte două dimensiuni din cele prezentate mai sus. Aceste stiluri sunt următoarele:

- *Stilul divergent (imaginativ)* — bazat pe *observație reflectivă* și *experiență concretă*. Studenții cu un astfel de stil învață prin experiența concretă cu situația generatoare de cunoștințe și reflectarea ulterioară asupra acesteia. Învață prin sentimente și intuiție. Întrebarea lor preferată este: „De ce?”. Au nevoie de timp suficient pentru a reflecta asupra subiectului. Forța lor constă în imaginație. Privesc mai degrabă întregul decât părțile componente. Prezintă mult interes față de oameni, sen-

timente, cultură. De obicei, au succes în cariere care le oferă prilejul de a lucra cu oamenii.

- *Stilul asimilator (analitic, teoretic)* — bazat pe *conceptualizare abstractă și observație reflectivă*. Studenții cu un astfel de stil valorifică reflecțiile personale asupra situațiilor, ajungând la concepte și teorii cu grad înalt de abstractizare și generalizare. Învață prin intuiție și gândire. Pun de obicei întrebări ca: „Ce legătură există între cele două?”. Forța lor constă în talentul de a crea modele teoretice. Sunt mai puțin interesați de aplicarea practică a cunoștințelor, sunt mai mult preocupați cu concepte abstracte. Îi întâlnim frecvent în departamentele de cercetare și planificare.
- *Stilul convergent (pragmatic)* — bazat pe *conceptualizare abstractă și experimentare activă*. Studenții cu un astfel de stil sunt orientați spre aplicarea practică a ideilor și datelor prelucrate sistematic. Învață bine prin acțiune și gândire. Întrebarea lor preferată e „Cum aş putea aplica acesta în mod practic?”. Forța lor constă în aplicarea ideilor în practică. Sunt independenți, nu pun accent deosebit pe emoții. De obicei, au un cerc restrâns de interese tehnice.
- *Stilul adaptativ (dinamic)* — bazat pe *experiență concretă și experimentare activă*. Studenții cu un astfel de stil preferă învățarea concretă, testând cunoștințele în situații reale. Învață bine prin sentimente și comportament. Forța lor constă în capacitatea sporită de a face față schimbărilor și de a se adapta la situații specifice. Rezolvă problemele în mod intuitiv, își asumă riscul. Se simt în largul lor când sunt printre oameni, îi pot determina pe ceilalți să se implice și să fie entuziaști. Au succes în activități specifice departamentelor de marketing și de vânzare sau în domeniul educației.

Pentru o mai bună diferențiere a stilurilor, să ne gândim cum învață să utilizeze un program pe calculator persoane cu un stil diferit de învățare: imaginativul — meditează asupra ultimului pas efectuat; teoreticianul — citește manualul; pragmaticul — apelează la opțiunea „help” a programului; dinamicul — se apucă și încearcă.

1.2.2. Cum identificăm stilul de învățare?

Stilurile de învățare pe care le adoptăm pe parcursul propriei vieți, în funcție de anumite situații și experiențe, reprezintă structuri flexibile, determinând astfel o mai bună adaptare la cerințele situației în care ne aflăm.

Cunoașterea stilului propriu de învățare, a caracteristicilor lui definitorii, ne ajută în alegerea celor mai eficiente strategii de învățare, eficientizându-ne astfel performanțele academice. Cele mai cunoscute modalități de identificare a stilului de învățare sunt (Lemeni, 2001):

- Reflectarea și analiza propriilor experiențe de învățare;
- Identificarea stilurilor de învățare pe baza unor descrieri existente, grile descriptive, chestionare, inventare;
- Experimentarea și încercarea diferitelor stiluri de învățare în cadrul diferitelor ore, analizându-se performanța și eficiența metodelor adoptate și ținându-se cont de timpul și efortul depus.

1.3. Elemente ale unui training de învățare

Un training de învățare are ca scop însușirea unor cunoștințe legate de învățarea eficientă, familiarizarea cu unele tehnici și metode de învățare eficientă, respectiv formarea unor abilități de planificare a procesului de învățare în condiții optime și efectuarea ei. În continuare vom prezenta, pe baza conceptelor de bază din domeniul psihologiei învățării prezentate de Benesch (1994), unele elemente care pot constitui puncte de sprijin în elaborarea unui astfel de program.

1.3.1 Etapele învățării

De obicei, învățarea presupune un proces format din mai multe etape:

A. Motivarea pentru învățare

Nimeni nu poate învăța totul, deci, din multitudinea de lucruri care pot fi învățate, optăm pentru unele pe baza unor motive. Dacă nu există deja o motivație pentru a

învăța ceea ce trebuie, este bine ca într-o primă fază să ne-o formăm, de exemplu:

- ✓ prin accentuarea importanței disciplinei / cursului / temei,
- ✓ prin formularea unor întrebări legate de temă, înainte de a începe studiul propriu-zis.

B. Situația de învățare

Prima impresie, primul contact este deosebit de important și în cazul învățării. Pentru familiarizarea cu situația concretă de învățare se propune:

- ✓ trecerea în revistă a celor ce urmează a fi învățate,
- ✓ descoperirea acelor puncte de sprijin, care sunt deja cunoscute, asimilate și care favorizează noua achiziție (*ceea ce știu deja*),
- ✓ cunoașterea mijloacelor ce urmează a fi folosite etc.

C. Scopul învățării

În cazul învățării este important ca, pe lângă motivația existentă deja, să ne gândim la ce anume ne va ajuta ceea ce învățăm. Conștientizarea sensului efortului depus este deosebit de importantă.

D. Strategia de învățare

Alegerea celor mai eficiente metode și tehnici de învățare se face în funcție de specificul materiei ce urmează a fi învățată și caracteristicile personale.

E. Procesul propriu-zis de învățare

Este etapa care are rol determinant și — de obicei — este cea mai lungă.

F. Evaluarea învățării

La fel ca în orice altă activitate, feedback-ul are rol reglator. Chiar dacă evaluarea este — de obicei — sarcina profesorului, este de dorit ca orice evaluare să fie precedată de autoevaluare.

1.3.2. Regulile generale ale învățării eficiente

A. Unitatea de învățare

Fiecare disciplină conține o cantitate mare de informații. Înainte de prelucrarea lor, este necesară selectarea celor care urmează a fi învățate. Este întotdeauna mai greu să selectăm, decât să adunăm informații.

Materialele selectate urmează să fie împărțite în unități mai mici, până când se ajunge la nivelul unităților de învățare, adică la niște seturi de informații care conțin doar un anumit punct de vedere. Divizarea conținutului în unități de învățare pregătește prelucrarea materialului. Astfel, putem aprecia obiectivitatea (Cât este de exactă, sigură sau generală?) și gradul de dificultate (Cât este de familiară, inedită sau accesibilă?).

B. Contextul

Cele învățate formează un tot unitar, unitățile de învățare nu mai sunt izolate. Devenind verigi ale lanțului, ele contribuie la creșterea calității procesului de învățare. Structurarea informațiilor depinde de situația concretă, de scopul pentru care se învață: de exemplu, dacă învățăm limba engleză pentru a ne descurca mai bine într-o călătorie în Marea Britanie, cunoștințele învățate se vor structura diferit față de situația în care învățăm pentru un examen la limba engleză. Este important să știm pentru ce învățăm.

C. Exersarea

Unitățile de învățare trebuie consolidate și pregătite pentru prelucrările ulterioare. Nu există însă reguli generale pentru realizarea acestora.

D. Motivația

Motivele (structuri care duc la orientarea, inițierea și reglarea acțiunilor în direcția unui scop mai mult sau mai puțin precizat) sunt cauzele interne ale comportamentului. Ansamblul structurat al motivelor reprezintă motivația. Putem învăța fără un interes direct pentru o anumită disciplină și pentru a primi direct sau indirect anumite recompense (motivația extrinsecă) sau putem învăța pen-

tru că dobândirea de cunoștințe ne interesează în mod direct (motivația intrinsecă).

Învățarea voluntară și conștientă nu se poate desfășura fără motivație.

E. Semnificația

Cantitatea asociațiilor dintre reprezentările legate de semnificația diferitelor concepte indică sugestivitatea și gradul de reținere a conceptelor. Semnificația este deci una din caracteristicile importante ale eficienței învățării.

F. Sensul, utilitatea

Studiile arată că între eficiența învățării și sensul conținutului de învățat este o relație de interdependență. Astfel, cuvintele cu sens se învață mult mai ușor decât cele fără sens, iar o poezie este mai ușor de învățat decât un fragment dintr-un text fără rimă. Intensitatea procesului de învățare crește dacă unitatea de învățare se leagă, în mod direct, de interesele și obiectivele personale.

1.3.3. Condițiile optime ale învățării eficiente

Învățarea eficientă presupune planificarea conștientă a condițiilor optime de învățare și îndeplinirea acestora.

A. Organizarea învățării

▪ Mediul de învățare:

- ✓ *Spațiul, locul de muncă* — de obicei este dat. În măsura posibilităților, este bine să creăm un spațiu care „ne îndeamnă” să învățăm. Putem învăța eficient la un birou pe care am pregătit materialele, instrumentele de care avem nevoie. Dezordinea ne poate crea o stare de disconfort. Să nu lăsăm la vedere nici obiectele care ne-ar distra atenția, ne-ar reține. Dacă suntem niște persoane mai „împrăstiate” putem să ne disciplinăm învățând alături de alții (de ex. la bibliotecă).
- ✓ *Lumina* — este un factor determinant al activității intelectuale. La o lumină neadecvată obosim mai repede, capacitatea de concentrare

scade. Lumina puternică ne irită, cea slabă ne adoarme. Dacă învățăm la lumină artificială, este bine ca aceasta să fie focalizată pe obiectul atenției.

✓ *Liniștea* — Multe persoane afirmă că pot învăța bine în timp ce ascultă muzică. Muzica, la fel ca celelalte sunete din mediul înconjurător, distrage atenția, perturbă concentrarea. În cazul unor activități monotone, muzica poate avea efecte pozitive, dar învățarea activă nu este monotonă. Muzica (clasică, instrumentală) poate fi folosită pentru a „acoperi” alte zgomote și ne poate mobiliza în timpul pauzelor.

▪ **Timpul** — 3×20 minute valorează mai mult decât 1×60 minute.

✓ *Planificarea timpului* — Sunt propuse planificările flexibile care țin cont de timpul avut la dispoziție, de complexitatea, specificul sarcinii și de caracteristicile personale.

✓ *Pauze bine plasate* — Pauzele au rolul de a preveni starea de oboseală care are efecte nedorite asupra învățării. Plasarea rațională a pauzelor în timpul studiului trebuie făcută în funcție de caracteristicile sarcinilor și a celor individuale. Nu trebuie să neglijăm durata acestor pauze — dacă ele sunt prea lungi, putem să „ieșim din ritm”, iar reluarea activității va fi mai dificilă.

De exemplu:

— în cazul unor sarcini complexe (de ex. elaborarea unui studiu) se propune o pauză de 10–15 minute după aproximativ 1 oră ½.

— dacă citim, învățăm, luăm notițe, putem lua o pauză de 5–6 minute după o oră de activitate,

— în cazul în care trecem la o altă temă, disciplină, un alt capitol, pauza poate fi de 15 minute.

Ce facem în timpul acestor pauze? Este important să găsim acele metode, activități proprii care ne ajută să valorificăm pauzele pentru refacere, relaxare. Se propun

metode de relaxare, exerciții de antrenare a ochilor, mișcare etc.

- **Unitățile de învățare** — se propune învățarea în „doze” mai mici care sunt majorate treptat și ca mărime și ca număr.

B. Mijloacele învățării

Prin mijloace de învățare înțelegem totalitatea mijloacelor externe moderne și tradiționale care sprijină procesul de învățare (de ex.: planșe, machete, videofilme, CD-uri educaționale).

C. Asimilarea

Inițial, materialul ce urmează să fie învățat este străin, nefamiliar. Asimilarea acestuia necesită efort din partea noastră. Alegerea metodelor prin care îl vom asimila este sarcina noastră (de ex.: putem să audiem prelegerea, să luăm notițe, să citim cursurile și să subliniem cuvintele cheie, să pregătim o lucrare pe această temă, să elaborăm un model, o schiță explicativă etc.).

D. Condensarea

Condensarea susține înțelegerea. Putem condensa cele învățate într-o propoziție, frază sau un rezumat. Cel mai însemnat mijloc de condensare este imaginea.

E. Îmbogățirea conținutului

Când învățăm cuvinte fără sens (de exemplu denumirea unei noi mărci), de obicei, atașăm cuvântului un sens gândit/găsit de noi, îmbogățindu-i astfel conținutul. Îmbogățirea conținutului face posibilă prelucrarea mai profundă a materialului învățat.

F. Reducerea anxietății

Anxietatea este specifică situațiilor de examen. Fiind un fenomen natural, trebuie să încercăm să îl reducem, evitând dramatizarea situației (în ghidul pentru pregătirea examenului vei găsi recomandări concrete în acest sens).

G. Controlul învățării

Controlul este un element foarte important, care poate îmbrăca forma autocontrolului sau poate fi extern. În cazul învățării unui text, controlul este realizat, de regulă, prin redarea celor învățate. Să nu uităm că încercarea de a reda textul învățat este mult mai valoroasă din punct de vedere al învățării, decât citirea pasivă. Totuși, cea mai eficientă formă de control rămâne aplicarea celor învățate în rezolvarea anumitor sarcini, probleme.

1.3.4. Strategiile de învățare

Strategiile de învățare sunt metode de învățare selectate și utilizate pentru a atinge un scop stabilit anterior. Strategiile superioare de învățare se bazează pe elaborarea, înțelegerea și organizarea materialului (Lemeni, 2001):

A. Elaborarea materialului — presupune utilizarea cunoștințelor anterioare pentru interpretarea și îmbogățirea materialului de învățat.

B. Înțelegerea materialului — decurge din faza anterioară și presupune relaționarea noilor cunoștințe achiziționate cu cele deja stocate, pentru a construi structuri de cunoștințe active și flexibile.

Cele mai cunoscute modalități de facilitare pentru elaborarea și înțelegerea materialului sunt:

- activarea cunoștințelor anterioare (survolarea materialului, identificarea titlurilor și subtitlurilor, formularea de întrebări anticipative etc.);
- realizarea de analogii (de exemplu: memoria-bibliotecă);
- mnemotehnicele, prin care se creează legături artificiale între diverse idei și concepte (de ex.: concatenarea, acronimele, metoda LOCI — asocierea diferitelor idei ale unui material de reținut cu diferite locuri aflate pe un traseu cunoscut, înlănțuirea conceptelor, utilizarea cuvintelor cheie).

C. Organizarea materialului — presupune gruparea informațiilor relaționate în diverse categorii și structuri,

conferindu-se astfel o coerență și o logică materialului de învățat.

Pentru organizare a materialului se pot utiliza strategii ca:

- realizarea unui cuprins al ideilor principale din materialul de învățat;
- schematizarea conținutului pe baza relațiilor existente între idei (relații de tip cauză — efect, parte — întreg, ordine cronologică, narațiune etc.);
- reprezentarea grafică a materialului sub formă de hartă, rețea, tabel etc.;
- sumarizarea conținutului, selectarea ideilor și exemplelor relevante.

Cum alegem o strategie de învățare?

Alegerea strategiilor care urmează a fi folosite în procesul învățării se realizează în funcție de (Lemeni, 2001):

- stilul propriu de învățare;
- caracteristicile materialului de învățat;
- cunoștințele și abilitățile metacognitive de care dispunem (vezi și capitolul următor);
- scopul pentru care învățăm.

1.3.5 Tulburări ale procesului de învățare

Cauzele dificultăților de învățare nu sunt întotdeauna deficiențele. Vom prezenta unele dificultăți pornind de la cauzele și efectele lor:

A. Circumstanțe perturbatoare:

- Sursele perturbatoare pot fi externe sau interne. Dintre cele externe putem aminti de zgomotul sau lumina neadecvată. În ceea ce privește sensibilitatea la aceste circumstanțe perturbatoare, diferențele personale sunt însemnate.
- Unele tulburări pot avea cauze interne, care de regulă nu sunt atât de vizibile, observabile ca și cele externe. Spectrul acestora este foarte larg, variind de la lipsa unor cunoștințe de bază până la situațiile de surmenaj. Pe lângă dificultățile cu caracter tranzitoriu, sunt cunoscu-

te și tulburări durabile, precum ritmul exagerat de lent al învățării, anxietate crescută etc.

B. Tulburări legate de îndeplinire, realizare:

- Eficiența învățării depinde în mare măsură de starea actuală de pregătire: unii învață mai greu, pentru că nu se pot desprinde de alte activități mai interesante, plăcute, sunt „cu gândul în altă parte”.
- O mare parte a problemelor de învățare sunt legate de așteptările exagerat de mari sau foarte mici. Ambele au efecte negative asupra învățării.
- În lipsa unor domenii de interes, învățarea devine anevoioasă, „nici o ofertă nu este destul de tentantă”.
- Agresivitatea, ambiția sau timiditatea pot duce la îngustarea curiozității.
- Tulburările de atenție, în special cele de concentrare, pot sta la baza problemelor de învățare (dificultățile de concentrare pot fi cauzate de oboseală, un număr mare de stimuli, lipsă de exercițiu etc.).
- Învățarea este un eveniment social, iar dificultățile de relaționare (student și mediul lui, student-profesor, student-student) se răsfrâng și asupra învățării.

1.4. Exemple de programe, strategii de învățare

1.4.1 Strategia PQRS

Strategia PQRS elaborată de Thomas și Robinson (1982) s-a dovedit a fi eficientă în înțelegerea și reținerea elementelor și a informațiilor cheie dintr-un curs/capitol. Denumirea ei provine din inițialele celor cinci pași pe care trebuie să-i parcurgem citind cursul / capitolul. Acești pași sunt:

- P — preview (*parcurgere*)
- Q — question (*întrebare*)
- R — read (*citire*)
- S — self-recitation (*reproducerea, redarea textului*)
- T — test (*control, verificare*).

Primul și ultimul pas (P, T) se aplică la întregul curs / capitol, iar cele trei etape din mijloc (Q, R, S) sunt reluate

pentru fiecare parte / subcapitol în parte. De exemplu, dacă urmează să citim un capitol care are trei subcapitole, schema metodei ar fi următoarea:

P→	Q1, R1, S1→	Q2, R2, S2→	Q3, R3, S3→	T
----	-------------	-------------	-------------	---

Etapa P (preview, *parcurgere*)

Se realizează o trecere în revistă a ceea ce urmează să fie citit, învățat. Astfel ne formăm o primă idee despre temele principale ale cursului / capitolului. Începem cu citirea atentă a cuprinsului cursului / capitolului, apoi parcurgem întregul material, insistând asupra titlurilor subcapitolelor / părților, uitându-ne și la eventualele imagini, scheme, figuri. După aceasta urmează momentul cel mai important al etapei: citirea cu atenție a rezumatului de la finalul capitolului / cursului. Să alocăm timp suficient pentru citirea fiecărui punct al rezumatului, căci ne vor veni în minte întrebări la care vom putea răspunde după citirea întregului text. În finalul etapei P, avem o imagine de ansamblu asupra temelor cursului / capitolului și asupra modului de structurare ale acestora.

Etapa Q (question, *întrebare*)

Este o etapă care se aplică la nivelul subcapitolelor. Vom trece la al doilea subcapitol doar după parcurgerea etapelor Q, R, S la nivelul primului subcapitol.

Înainte de a citi întregul subcapitol, citim titlurile din această parte. După aceea transformăm fiecare titlu într-una sau mai multe întrebări, la care așteptăm răspuns după citirea fragmentului respectiv. Prin formularea acestor întrebări vom putea să ne mobilizăm mai bine, devenim mai interesați de ceea ce urmează să aflăm, învățăm.

Etapa R (read, *citire*)

În timp ce citim subcapitolul, încercăm să răspundem la întrebările pe care ni le-am pus în etapa anterioară (Q). Reflectăm asupra a ceea ce citim și încercăm să găsim alte informații cunoscute deja de noi care se pot lega de informațiile citite acum. Putem sublinia cuvintele sau propozițiile cheie, dar textul subliniat să nu fie mai

mult de 10-15% din întregul text, deoarece altfel se pierde esența acestor sublinieri — la o recitare ulterioară a textului nu vor ieși în evidență. Dacă dorim să ne facem notițe, să terminăm citirea întregului aliniat înainte de a începe să notăm ideea principală, pentru ca notițele noastre să surprindă într-adevăr aspectele esențiale.

Etapă S (self-recitation, reproducerea, redarea textului)

După ce am terminat de citit, încercăm să reactualizăm ideile principale și să repetăm informațiile. Repetarea (în măsura posibilităților — cu voce tare) a informațiilor citite este o tehnică eficientă de fixare a acestora. E important să verificăm dacă am reușit să redăm toate ideile. Această etapă ne ajută să evidențiem golurile din cunoștințele noastre, realizând totodată o structurare mai bună a informațiilor și consolidarea lor.

După ce am ajuns la finalul subcapitolului, trecem la următorul subcapitol aplicând etapa Q (a întrebărilor). Vom continua astfel până când am parcurs toate părțile cursului / capitolului.

Etapă T (test, control / verificare)

După citirea pe fragmente a întregului curs / capitol, realizăm o reîntregare a acestora și un test final. Începem prin a ne revedea notițele și a ne reaminti aspectele esențiale. Vom insista pe înțelegerea modului în care se leagă aceste aspecte importante unele de celelalte, a modului în care diferitele părți se integrează în curs / capitol. Poate fi nevoie de o nouă trecere în revistă a întregului material prelucrat (printr-o citire „în diagonală”). Putem reciti cu mare atenție rezumatul capitolului, gândindu-ne la informațiile cu care am putea completa fiecare punct al acestuia.

Este important ca această etapă de verificare să fie derulată imediat după încheierea citirii cursului / capitolului, deci să nu o amânăm pentru seara dinaintea examenului.

1.4.2 Programul CoRT

Programul CoRT elaborat de Edward de Bono (1987) are ca scop dezvoltarea gândirii creative și cuprinde o serie de „mijloace de gândire” (fiecare fiind o strategie efi-

cientă) ce pot fi utilizate în învățare. Datorită acestora în timpul gândirii vom ține cont de mai multe puncte de vedere, gândirea va deveni mai profundă, vom putea evita impulsivitatea.

Mijloacele de gândire CoRT:

1. CAF — Consider All Factors: *Să luăm în considerare toți factorii!*
2. FIP — First Important Priorities: *Să stabilim prioritățile!*
3. PMI — Plus, Minus, Interesting points: *Plusuri, minusuri, puncte de vedere interesante*
4. C and S — Consequences and Sequel: *Consecințe și urmări*
5. AGO — Aims, Goals and Objectives: *Intenții, scopuri, obiective*
6. APC — Alternative Possible Choices: *Alegeri alternative posibile*
7. OPV — Other Points of View: *Punctele de vedere ale celorlalți*

Să luăm în considerare toți factorii! (CTF)

Esența gândirii creative este producerea de idei, lărgirea posibilităților de percepție. Încercăm să investigăm întreaga zonă în loc să ne concentrăm asupra unei fâșii înguste. Prin acest mijloc de gândire se realizează lărgirea sferei de atenție. Este ideal în situații decizionale, deoarece ne îndeamnă la evaluarea atentă a diferiților factori înainte de a judeca.

Exerciții de formare și exersare a tehnicii CTF

Răspundeți în scris la următoarele întrebări:

1. Aveți ocazia să vă mutați într-un apartament (nou, propriu). Care sunt factorii de care trebuie să țineți cont în alegerea acestei locuințe?
2. Trebuie să luați o decizie asupra modului în care vreți să vă petreceți vacanța de vară. Ce trebuie să aveți în vedere când luați această decizie?
3. Elaborati un proiect la una din disciplinele preferate. Care sunt criteriile pe baza cărora ar putea fi evaluată în mod obiectiv?

Să stabilim prioritățile! (SP)

Este o tehnică simplă de ordinare / ierarhizare, prin care ne putem direcționa atenția asupra gândirii priorităților. Factorii nu sunt la fel de importanți, există unele lucruri și valori care înseamnă mai mult decât altele. Prioritățile sunt importante atât în momentul planificării, cât și în situațiile în care evaluăm ceea ce s-a realizat în prealabil și ceea ce urmează să se realizeze. În cadru exercițiilor de formare și exersare a acestei tehnici este util să se reducă numărul priorităților (de ex. la trei sau patru).

Exerciții de formare și exersare a tehnicii SP

Inventariați factorii care trebuie luați în vedere în situațiile de mai jos, apoi alegeți trei-patru dintre ele pe care să le ordonați în funcție de priorități!

1. Facultatea a primit un buget generos pentru dezvoltare. După părerea Dv., care sunt criteriile cele mai importante în legătură cu cheltuirea acestor fonduri?
2. Care sunt criteriile cele mai importante în alegerea unei profesii?
3. Ce trebuie să aveți în vedere când cumpărați o mașină / o bicicletă nouă?

Plusuri, minusuri, puncte de vedere interesante (PMI)

După stabilirea ierarhiei, urmează aprecierea factorilor din perspectiva avantajelor, dezavantajelor și a aspectelor interesante. Această tehnică ne ajută să ne fixăm atenția asupra diferitelor puncte de vedere ale unei anumite teme și să reflectăm asupra ei. Punctele de vedere avantajoase cuprind elementele pozitive ale temei, cele dezavantajoase pe cele negative, iar cele interesante le includ pe cele care nu sunt nici pozitive, nici negative (sunt neutre). PMI este o tehnică de evaluare utilă care poate fi folosită la începutul analizei unei situații sau faze de lucru. Cu ajutorul ei o imagine, un obiect sau un text poate deveni obiectul unei analize creative.

Exerciții de formare și exersare a tehnicii PMI

Adunați cât mai multe aspecte pozitive, negative, respectiv interesante / neutre referitoare la temele date!

1. Să fie obligatorie prezența la cursuri!

2. Să fie eliminate toate scaunele din autobuze!
3. Realizează o analiză a ultimei cărți citite sau a ultimului film vizionat, folosind tehnica PMI.

Consecințe și urmări (C&U)

Toate acțiunile și deciziile noastre au consecințe. Apariția acestor consecințe poate fi imediată, apropiată în timp, medie sau târzie. Este important să avem în vedere posibilitățile, probabilitatea și certitudinea consecințelor. *(Care sunt consecințele certe? Lucrurile vor evolua întotdeauna astfel? Cum pot evolua altfel? Știm ce se va întâmpla?)* Totodată trebuie să ne gândim și la riscurile care pot influența / schimba consecințele previzibile. *(Care sunt riscurile? Ce se poate strica? Care este rezultatul cel mai nefericit? Care este rezultatul ideal, cel mai bun? Care este rezultatul probabil?)*

Exerciții de formare și exersare a tehnicii C

Identificați consecințele următoarelor evenimente, precizând și momentul apariției lor (de exemplu, într-un an, între 1 și 5 ani, între 5 și 15 ani sau peste 25 ani)!

1. Se epuizează rezerva de petrol a lumii.
2. Datorită efectului de seră, atmosfera Terrei se încălzește și mai mult.
3. Se descoperă remedii pentru toate bolile bătrâneții.

Căutarea urmărilor este de asemenea un bun punct de pornire pentru gândire. Această tehnică poate fi exercitată prin continuarea unor întâmplări. Pentru o mai bună înțelegere a modului în care se schimbă lucrurile, putem să reflectăm și asupra întâmplărilor precedente, a antecedentelor.

Intenții, scopuri, obiective (ISO)

În mediul școlar, răspunsul la întrebarea „De ce faci acest lucru?” deseori este „Pentru că așa mi-a spus profesorul.” Acest răspuns înseamnă că se trăiește doar pentru clipa prezentului, structura procesului de învățare nu este înțeleasă, nu sunt cunoscute / conștientizate obiectivele învățării. Tehnica ISO este un mijloc prin care putem defini obiectivele procesului de gândire și ale procesului de învățare.

Exerciții de formare și exersare a tehnicii ISO

Care ar putea fi / sunt:

1. Scopul unei echipe de fotbal / baschet?
2. Intențiile părinților tăi referitoare la viitorul tău?
3. Obiectivele tale în acest an universitar?

Alternative, alegeri, posibilități (AAP)

Lumea este plină de alternative, alegeri, posibilități. Problema este că nu le vedem / găsim întotdeauna. Elevii / studenții deseori sunt convinși că o anumită sarcină poate fi realizată corect doar într-un singur mod. Trebuie să ne pregătim pentru identificarea alternativelor, a noilor direcții posibile. Din când în când trebuie să avem curajul să încercăm un drum necunoscut. Există alternative în ceea ce privește:

- punctele de vedere,
- acțiunile,
- soluțiile,
- metodele de lucru,
- explicațiile,
- planurile,
- proiectele.

Trebuie să credem că există alternative, chiar dacă noi nu le găsim. Căutarea alternativelor este dificilă mai ales atunci când nu suntem constrânși să le găsim. Acționăm pe baza obișnuințelor, fără să ne mai gândim la alte căi. Tehnica AAP ne ajută să gândim mai flexibil, să fim mai deschiși la posibilități.

Exerciții de formare și exersare a tehnicii AAP

Elaborează diferite alternative, soluții, posibilități care te-ar ajuta în luarea unei decizii în situațiile date!

1. Împreună cu prietenii vă decideți să colectați fonduri pentru scopuri caritabile. Stabiliți scopul și oferiți cât mai multe soluții!
2. Mergeți pe stradă și vedeți că unei femei i se face rău. Care ar putea fi cauzele posibile? Ce ați putea face?
3. Vă dați seama că un prieten vă fură. Care sunt alternativele de soluționare a situației?

Punctele de vedere ale celorlalți (PVC)

O altă posibilitate de lărgire a spectrului perceptiv este observarea lucrurilor din punctul de vedere al unei alte persoane. Pentru aceasta avem nevoie de capacitatea de a asculta părerea celui alt, precum și capacitatea de a ne transpune în situația lui, pentru a-i înțelege sentimentele și gândurile, adică de capacitate empatică. Aceasta este fundamentală pentru dezvoltarea morală și a inteligenței interpersonale / sociale.

Una din metodele cunoscute pentru investigarea punctului de vedere al celui alt este analiza unui conflict sau a unei teme controversate din toate unghiurile posibile.

Exerciții de formare și exersare a tehnicii PVC

Notați punctele de vedere ale persoanelor implicate în următoarele situații!

1. Părinții nu au fost de acord ca fiica lor de 16 ani să plece într-o excursie de mai multe zile cu prietenii. Care este punctul de vedere al părinților și care sunt argumentele fetei?
2. Împrumutați o sumă de bani prietenului pentru ca acesta să-și cumpere un bilet la loterie. Biletul este câștigător. Al cui este câștigul? Care este punctul vostru de vedere și care este cel al prietenului vostru?
3. Alegeți una din cărțile sau filmele preferate. Realizați o analiză cu tehnica PVC asupra gândurilor, sentimentelor și a punctelor de vedere ale diferitelor personaje.

Gândirea creativă poate fi învățată și dezvoltată. În orice formă de învățare trebuie să găsim loc pentru gândirea creativă, individuală sau divergentă.

1.5. Ghid de pregătire pentru examen

În finalul acestui capitol vă oferim un ghid de pregătire pentru examen elaborat pe baza propunerilor și observațiilor făcute de Kugemann (1974).

Rezultatul unui examen, de cele mai multe ori, se stabilește deja înainte de examen, în perioada de pregătire.

Pregătirea nu depinde doar de timp, deoarece planificarea este decisivă.

Să începem să ne pregătim din timp!

Mai întâi este bine să avem în vedere următoarele aspecte:

- Ce se cere la acest examen?
- Ce știu deja?
- Ce nu știu?
- Ce doresc și ce pot învăța din ceea ce nu știu?

Este important să răspundem la aceste întrebări sincer, fără iluzii și pesimism.

Având în vedere faptul că, de obicei, subestimăm timpul de care avem nevoie, propunem dublarea acestui interval de timp — pe de-o parte, avem nevoie de timp de rezervă pentru situațiile neprevăzute iar, pe de altă parte, nu este bine să învățăm înainte de examen (un interval de 8–10 ore).

Să încheiem în timp util!

Reactualizarea cunoștințelor învățate mai demult este perturbată de cele învățate recent, de aceea nu este indicat să învățăm noi informații chiar înainte de examen. Înainte de un examen scris sau un examen oral serios, se propune ca în ziua examenului să nu luăm cartea în mână. Pentru aceasta avem nevoie de o voință de fier, mai ales că în acest interval — dacă ne-am pregătit bine — ne vin în minte diverse întrebări la care avem impresia că nu știm să răspundem. Totuși, a învăța în minutele, orele dinaintea examenului este în defavoarea noastră. Acum trebuie doar să rămânem cât mai calmi.

Să aflăm cât mai multe despre examen!

Să aflăm cât mai multe informații despre:

- Care sunt cerințele acestui examen?
- Ce fel de cunoștințe se cer?
- Cum decurge examinarea?
- Cât timp durează acest examen?

Printr-o muncă eficientă de detectiv putem afla chiar și unele întrebări sau teme care sunt foarte importante,

dar să nu excludem niciodată părți din materia cerută pe baza presupunerilor!

Dacă deținem aceste informații, putem recurge la alegerea celei mai eficiente strategii de pregătire pentru examen.

Să elaborăm un plan de pregătire!

Pregătirea planului este cel mai important moment. Trebuie să avem în vedere aptitudinile noastre de învățare și stilul nostru cel mai eficient. La elaborarea planului să nu uităm:

- să începem și să terminăm la timp;
- să nu neglijăm anumite părți;
- să valorificăm timpul eficient;
- să ne propunem un ritm adecvat;
- să învățăm prin metode eficiente;
- să ne propunem anumite obiective care pot fi atinse pe parcurs.

Dacă trebuie să ne pregătim la mai multe discipline / pentru mai multe examene, este bine să ne planificăm și zile de odihnă între ele.

Să regizăm examene de probă!

Mai ales în cazul primelor examene sau a unor examene mai importante, putem să ne familiarizăm cu aceste situații prin „regizarea” unor examene de probă. Acestea sunt totodată ocazii de autoevaluare.

În cazul unei examen scris este important să ne propunem subiecte asemănătoare (ca timp necesar de rezolvare, grad de dificultate etc.) cu cele așteptate la examenul real, iar condițiile să fie de asemenea cât mai apropiate de situația reală. Putem „organiza” acest eveniment împreună cu alți colegi.

În cazul unui examen oral este util să pregătim bilete formulând subiecte asemănătoare cu cele așteptate la examenul real. După un timp de gândire / pregătire de cel mult 20 de minute, să dezvoltăm subiectul, cu voce tare, fără să folosim „instrumente ajutătoare”. Și în această situație putem apela la un coleg, care poate corecta, completa — dacă e cazul — răspunsul primit, astfel îi oferim și

lui o ocazie de a învăța.

Să ne menajăm nervii!

Starea noastră depinde, în primul rând, de cât de bine am reușit să ne pregătim. Pe lângă aceasta, ca să ne „antrenăm” pentru această situație stresantă, este bine să ne gândim la / să luăm în calcul următoarele aspecte:

- Ce se întâmplă dacă nu reușesc la acest examen? (Cât valorează acest examen pentru mine? Ce urmări poate avea un eșec? Ce posibilități ulterioare am?)
- Ce pot aștepta de la acest examen? (Examenul nu este un joc de noroc. Nu există nici minuni. Cu cât văd situația într-un mod mai realist, cu atât voi avea mai puține surprize neplăcute.)
- De ce să-mi fie frică? (Frica nu are nici un rost. Frica, anxietatea, este modul de pregătire cel mai inefficient.)
- Nici un examen nu este atât de înfiorător cum este reputația lui. (Ulterior evenimentele par mult mai cumplite, din cauza fricii trăite. Cu cât întâmplarea este mai „grozavă”, cu atât povestitorul poate deveni și el mai grozav.)
- Cum decurge examenul? (Trebuie să ne „setăm” pentru examen. Lucrurile, situațiile neobișnuite cer energie în plus. Devin importante chiar și detaliile ca de ex. sala, locul etc.)
- Emoțiile să vină cât mai târziu! (La un anumit nivel sunt chiar benefice, ne mobilizează. Emoțiile intense și prelungi sunt mai mult pentru ceilalți.)
- Să nu adoptăm rolul de victimă! (E plăcut să fi admirat, compătimit și dădăcit în același timp. Problema e că s-ar putea ca într-un final să și credem că suntem victime, iar acest rol ne poate influența în mod nefavorabil prestația la examen.)
- Să nu aducem schimbări majore în modul normal de viață! (Schimbarea cere energie în plus. Ceea ce este bun tot anul, trebuie să fie bun și înainte de examen.)

- Să nu lăsăm să ne cuprindă „isteria de examen”!
(Sunt persoane care au prostul obicei de a-i alarma, de a-i îngrozi pe ceilalți înainte de examen. Acestea se tot întreabă: „Care vor fi subiectele?”, afirmă că de fapt nu știu nimic, povestesc întâmplări îngrozitoare. Cu această atitudine își fac rău în primul rând lor, dar și altora. Este bine să păstrăm o anumită distanță față de aceste persoane.)
- Cel mai bun calmant este încrederea de sine. (Orice calmant are efect nu numai asupra „sufletului”, ci și asupra „creierului”. Dacă știm ce trebuie să facem, dacă ne cunoaștem aptitudinile, cunoștințele, dacă știm ce putem face în caz de eșec etc., atunci încrederea în sine crește. Nesiguranța este cea care duce la apariția fricii.)

Dacă toate acestea nu ne oferă un ajutor suficient, ne rămâne să ne reamintim că: **„Nu este primul examen din viața noastră”** și că: **„Ceva tot știm”**.

Succes!

Capitolul 2

EFICIENTIZAREA ACTIVITĂȚII ÎN MEDIUL ACADEMIC

— citirea bibliografiei, luarea de notițe și pregătirea pentru examen —

Ramona Paloș

Cuprinsul capitolului:

- 2.1. Parcurgerea literaturii (bibliografiei) de specialitate
 - 2.1.1. Prejudecăți privind cititul și adaptarea la volumul informațional din mediul universitar
 - 2.1.2. Principii generale de parcurgere a textelor dificile
 - 2.1.3. Tehnici de parcurgere a diferitelor tipuri de surse bibliografice
 - 2.1.4. Metode de dezvoltare a deprinderii de a citi
- 2.2. Pregătirea pentru cursuri și luarea de notițe
 - 2.2.1. Pregătirea pentru cursuri
 - 2.2.2. Metode de luare a notițelor
- 2.3. Pregătirea pentru examen și examenul propriu-zis

Obiective:

La finalul acestui capitol, cititorii vor fi în măsură:

- să utilizeze diferite tehnici de parcurgere a bibliografiei
- să-și ia notițe la cursuri într-o manieră mai eficientă
- să-și gestioneze eficient fazele de pregătire pentru susținerea unui examen

2.1. Parcurgerea literaturii (bibliografiei) de specialitate

2.1.1. Prejudecăți privind cititul și adaptarea la volumul informațional din mediul universitar

Tranziția înspre mediul universitar reclamă o serie de restructurări pe care viitorul student trebuie să le opereze la nivelul diferitelor segmente de activitate, în scopul obținerii succesului — care depinde mai mult de dezvoltarea și exersarea unor abilități academice (de a citi, de a lua notițe, de a se pregăti pentru examene, de a învăța să învețe, de a-și gestiona timpul etc.) decât de nivelul său de inteligență.

Volumul informațional considerabil (bibliografie cu diferite grade de dificultate ce trebuie parcursă într-un timp relativ scurt, cursuri numeroase și variate în conținut etc.) și specificitatea acestuia (într-un anumit mod citești o revistă sau un ziar și altfel parcurgi un articol sau un manual) necesită deprinderi și obiceiuri corespunzătoare, dar și o atitudine favorabilă vizavi de citit în general. Prejudecățile legate de parcurgerea unui articol sau a unei cărți de specialitate cel mai des întâlnite printre studenți fac referire la (**, 2001):

- necesitatea „citirii din scoarță în scoarță a unei cărți fără a omite o anumită pagină sau capitol” — de cele mai multe ori, realizarea diferitelor sarcini (referate, eseuri, proiecte) se bazează pe informații ce trebuie căutate în mai multe surse (cărți, articole, recenzii, site-uri etc.), astfel încât vor fi citite doar acele pagini sau capitole care au legătură cu tema propusă, în condițiile clarificării intereselor și a obiectivelor activității respective;
- suficiența „citirii doar o singură dată” — adeseori a citi un text o singură dată nu este nici pe departe suficient, fiind necesară înțelegerea lui și apoi reținerea cât mai multor informații; adică, la o primă citire este „scanat” materialul, este surprinsă ideea (ideile) principală și apoi sunt identificate acele paragrafe care necesită o citire ulterioară mai atentă; o citire eficientă presupune o selecționare a acelor secțiuni relevante pentru scopul propus, urmată de o reflecție asupra textului parcurs și apoi de o re-citire a fragmentelor rămase neclare sau confuze;

- „viteza” cu care se poate trece peste conținutul paginilor unei cărți — „viteza” de parcurgere a unui text corelează destul de slab cu capacitatea de înțelegere a acestuia, care depinde mai degrabă de surprinderea și reținerea ideilor importante decât de rapiditatea cu care a fost citit materialul.

Pentru a reuși să fii eficient în condițiile unui volum informațional considerabil și a unor termene limită destul de strânse, trebuie respectate o serie de etape (**, 2001). Astfel, în primul rând, se impune *identificarea scopului pentru care se citește materialul* respectiv — „de ce citești acest lucru, ce urmăresc să obțin?”. În funcție de răspuns, vor fi alese ritmul și modul de parcurgere, adică strategiile. De exemplu, trebuie elaborat un proiect care să conțină un „plan de socializare (induction)” pentru trei noi angajați într-o firmă — într-o astfel de situație, scopul este identificarea informațiilor teoretice și practice care să ajute la realizarea planului (câteva precizări conceptuale, etapele proiectării și planificării, specificitatea în funcție de postul respectiv, avantaje și dezavantaje etc.).

Următorul pas implică o *selecție a aspectelor esențiale din bibliografia* recomandată și cea sugerată, în funcție de timpul disponibil. Pentru a putea face o selecție este nevoie de un scop clar, de identificarea unor cuvinte cheie ce pot fi regăsite în text, care trebuie căutate în cuprinsurile cărților sau în indexurile ce trimit direct la paginile respective.

Sunt clare scopul, intervalul de timp avut la dispoziție, elementele esențiale, sursele unde pot fi regăsite informațiile, nu mai rămâne decât să fii un *cititor activ*. A fi un cititor activ presupune o concentrare asupra textului și o accentuare a ceea ce este important pentru scopul vizat. În acest sens, este foarte utilă pregătirea întrebărilor la care vrem să ne răspundă textul, sublinierea sau colorarea (doar pe propriile materiale!) pasajelor, a cuvintelor relevante, notarea de cuvinte cheie pe marginea textului și, în final, concluzionarea cu propriile cuvinte, a tot ceea ce s-a citit, verificând în paralel acuratețea celor înțelese. De asemenea, activismul lecturii este facilitat și de existența unei experiențe anterioare legată de subiect (mai mult sau

mai puțin bogată) care trebuie relaționată cu noul material. Întrebări de genul „*ce știu deja despre acest subiect și ce mă aștept să aflu?*” ar putea ajuta.

Chiar și după ce s-a operat o selecție a aspectelor mai importante, rămâne suficient de mult **material** de parcurs. Pentru a fi mai ușor de gestionat, acesta trebuie, în primul rând, „*fragmentat*” în *segmente mai mici* (de exemplu — în număr de articole, de capitole, de pagini), după care se trece la identificarea și focalizarea pe:

- *sarcină* — de exemplu, pentru realizarea planului de socializare/induction, trebuie citit capitolul și luate notițe, făcute sinteze;
- *timp necesar* — aproximativ o oră pentru cele 20 de pagini;
- *obiectiv* — o sinteză a conceptelor principale legate de procesul de socializare/induction la nivel de organizație.

Eficiența și eficacitatea crește în momentul în care, în funcție de scopul urmărit, alegem și **strategiile** corespunzătoare, care constau în (**, 2007):

1. *formarea unei perspective de ansamblu* (overview) referitoare la conținutul materialului, fără a-l citi în întregime, ci doar rezumatele și concluziile (în cazul articolelor), schimbările intervenite în text (sublinieri, alte caractere ale literelor), titlurile, subtitlurile, cuvintele cheie, enumerările, clasificările, tabelele, figurile, ilustrațiile — toate acestea oferind informații relativ rapid.
 - formarea imaginii de ansamblu ajută la surprinderea ideilor principale, a acelor paragrafe care conțin informațiile necesare și a celor care pot fi „omise”, facilitând și decizia referitoare la utilitatea cărții sau revistei respective pentru ceea ce ne-am propus;
2. *parcursarea rapidă cu privirea* a unui volum mare de text sau *răsfoirea* conținutului — spre deosebire de perspectiva de ansamblu, în acest caz interesează doar ideile principale, fără a acorda atenție detaliilor, privirea trecând rapid peste pagini, citindu-se câteva cuvinte din fiecare paragraf, poate chiar primele și ultimele fraze.
3. „*scanarea*” *textului* (asemeni unui sistem radar!) pentru a identifica informații specifice, care odată găsite vor fi citite cu toată atenția;

4. după ce cu ajutorul celor trei strategii anterioare s-a reușit o „îngustare a câmpului de acțiune”, adică au fost alese sursele asupra cărora se va concentra atenția, urmează *citirea intensivă și în detaliu* a paginilor, paragrafelor sau capitolelor de interes.

Cum se face acest lucru? În primul rând, *se notează sursa bibliografică* ce va fi parcursă (pentru cărți interesează: autorul, anul apariției, titlul, editura, orașul; pentru articole: autorul, anul apariției, titlul articolului, titlul revistei, numărul revistei, paginile unde apare articolul). După aceste precizări, *se începe citirea textului*, subliniindu-se cuvintele necunoscute/neînțelese, fără însă a se întrerupe citirea. Dacă textul este accesibil, *se fac sublinieri și, eventual, se notează pe marginea lui*. Dacă este mai dificil, se reia de mai multe ori, după care se fac notările. Se acordă mare *atenție ideilor principale* care, de cele mai multe ori, se regăsesc în primele fraze ale paragrafelor. În cazul în care se dorește parafrizarea sau citirea anumitor idei, se fac însemnări privind referințele. La final, după terminarea textului, se revine la cuvintele noi a căror explicitare se caută în dicționarele de specialitate. În funcție de gradul de dificultate al textului și de multitudinea termenilor necunoscuți, ar fi bine ca lectura să fie însoțită de un dicționar de specialitate pentru clarificarea conceptelor (unele cărți au propriile glosare) pe care le întâlnim atunci când citim, deși unii autori recomandă încercarea de a surprinde semnificația din context.

2.1.2. Principii generale de parcurgere a textelor dificile

Textele cu care un student se confruntă în primul an de facultate comportă o serie de dificultăți determinate, printre altele, de noutatea disciplinelor, de limbajul de specialitate care necesită timp pentru a fi asimilat, de densitatea ideilor — nu întotdeauna foarte clare sau bine organizate (ceea ce impune căutarea unor surse suplimentare pentru clarificări) — sau de limba în care sunt scrise (de cele mai multe ori în engleză).

Vom prezenta, în continuare, câteva linii generale despre cum ar putea fi abordate în mod eficient textele cu

grade de dificultate mai ridicate, care, din păcate, nu sunt aplicabile în orice situație, dar care pot fi adaptate de fiecare, în funcție de context (**a, n.d.). Aceste sugestii privesc trei direcții: *scopul* pentru care trebuie citit materialul, *textul* de parcurs (ce spune, cum spune, cui se adresează el) și *strategiile* a căror utilizare poate transforma citirea într-o activitate nu doar eficientă, ci și plăcută.

În urma analizei unui curs, se poate identifica *scopul* pentru care a fost indicată citirea unui text: pentru o completare a informației, pentru exemplificări ale metodelor amintite la curs, pentru accesibilizare, pentru prezentarea altor puncte de vedere etc. Foarte importantă este și conștientizarea *scopului personal*, adică la ce-mi ajută mie, ca cititor, textul respectiv (să obțin un răspuns pentru întrebările și discuțiile de la seminar, pentru realizarea de eseuri sau de referate, pentru pregătirea unor teme de examen etc.). Răspunsul la întrebarea „la ce-mi folosește?” influențează modul în care — „cum” — citesc materialul respectiv. Față în față cu textul, pentru a-l înțelege, trebuie formată o imagine a ceea ce a urmărit autorul (care a fost *scopul lui*): să clarifice anumite poziții, să prezinte avantaje și dezavantaje ale acestora, rezultate ale unor cercetări practice, o imagine de ansamblu a domeniului etc.

Următorul pas vizează *identificarea ideilor principale* ce se desprind din text, dar și a celor mai puțin importante însă utile pentru a obține răspunsuri la întrebările formulate inițial. În cadrul acestui demers, un alt aspect ce nu trebuie neglijat este legat de „grupul țintă”, *auditoriul căruia i se adresează textul* — publicului larg, specialiștilor în domeniu, criticilor, susținătorilor etc. și care influențează maniera în care este scris. Pe de altă parte, alături de „*tonul general*” al materialului, inclusiv modul în care autorul însuși privește lucrurile poate afecta înțelegerea textului sau poate crea confuzii, mai ales dacă se întâmplă ca cititorul să aibă o altă experiență și perspectivă asupra subiectului.

Înainte de a trece la o *citire intensivă și în detaliu*, este indicat să ne asigurăm că avem la dispoziție cea mai bună ediție (ca traducere — dacă este cazul, ca revizuire, ca mod de redactare, ș.a.), să ne familiarizăm cu activitatea pe care o vom desfășura (revederea titlurilor principa-

le, a capitolelor, a introducerilor, a notelor de subsol, etc.) răsfoind și parcurgând rapid cu privirea materialele selectate. În general, majoritatea textelor necesită *citirea și recitirea* de mai multe ori. Inițial, textul este parcurs relativ rapid, fără însemnări, pentru a obține o imagine generală, după care se revine la anumite paragrafe sau chiar la întregul material pentru clarificarea unor întrebări specifice generate de prima citire. Acest lucru permite și stabilirea unor nivele de importanță a informațiilor întâlnite. Înțelegerea textului oferă ulterior posibilitatea realizării de evaluări critice asupra acestuia, urmată de o înțelegere la un nivel superior și de o îmbogățire a cunoașterii.

2.1.3. Tehnici de parcurgere a diferitelor tipuri de surse bibliografice

Sursele bibliografice sunt multiple și variate, oferind informații detaliate sau mai puțin detaliate, cu un grad mai mare sau mai redus de acuratețe. Putem vorbi de *surse generale de informații* — care oferă doar o imagine de ansamblu asupra a unui subiect, utile mai degrabă pentru orientarea cititorului spre surse specifice de documentare — și despre *surse specializate* — în care informațiile sunt detaliate, bazate pe argumente și evidențe, scrise de experți în domeniu, lucru care face ca și parcurgerea lor să fie mai dificilă (**b, n.d.).

Din categoria surselor generale de informații amintim:

1. **Manualele**, elaborate într-o manieră accesibilă studentului, conțin informații de bază ale disciplinei respective, bine structurate și organizate, dând posibilitatea formării unei perspective globale asupra domeniului. Fiecare capitol poate debuta cu un rezumat în care sunt prezentate sumar subiectele ce vor fi tratate, cuvintele cheie, obiectivele propuse pentru a fi atinse după parcurgerea capitolului, poate cuprinde ilustrații, întrebări de auto-evaluare, teme de reflecție, bibliografie recomandată, glosar de termeni și index. Unele manuale sunt însoțite și de un „caiet de exerciții” sau un „caiet de auto-evaluare”. Citirea unui manual începe cu consultarea cuprinsului pentru a găsi capitolul de interes, apoi se citește sinteza acestuia și principalele titluri și subtitluri. Dacă este

ceea ce căutăm, putem trece la citirea lui integrală, sau doar a fragmentelor relevante pentru scopul nostru.

2. *Enciclopediile* — specializate sau cu un caracter general — oferă articole scurte pe o anumită (orice) temă, definiții sau informații de bază ce facilitează înțelegerea textelor mult mai specializate. În funcție de cui se adresează („grupul-țintă”), explicațiile pot fi mai generoase sau mai concise și de aceea pot apărea și o serie de inexactități în conținuturile propuse. Organizarea acestora poate fi una alfabetică sau pe categorii ierarhice. Formele electronice permit organizări diverse și modalități de căutare rapidă.

3. *Dicționarele de specialitate* (sau *glosarele* de la sfârșitul cărților), explică și clarifică termenii, facilitând astfel înțelegerea textului.

4. *Paginile web* sunt utile introducerii într-un anumit subiect, dar se impune verificarea reputației site-ului (prin surse alternative) pentru siguranța corectitudinii informațiilor. Căutarea lor se face fie pe baza cuvintelor, a frazelor cheie sau a denumirii disciplinei, fie apelând la adrese oferite în articolele de specialitate.

5. *Recenziile de carte* sunt realizate de experți în domeniu, care abordează lucrarea într-o manieră critică (analiză bazată pe conținut, stil și merit), formulând și recomandări de parcurgere a textului. Pot fi regăsite pe anumite site-uri sau în revistele de specialitate.

Din cea de a doua categorie de surse fac parte:

6. *Monografiile* sunt cărți de specialitate scrise pe o anumită temă, sau teme înrudite, de obicei de o singură persoană. Parcurgerea lor se realizează plecând de la titlu și subtitluri, urmată de „scanarea” cuprinsului, răsfoirea prefeței sau cuvântului introductiv — toate acestea oferind informații despre utilitatea cărții pentru scopul vizat. Următorul pas este acela de a alege capitolul sau capitolele care au legătură cu subiectul de interes, de a obține o imagine generală și de a găsi fragmentele/paragrafele cele mai relevante, după care începe citirea intensivă a conținutului selectat.

7. *Revistele de studii și cercetări* — prezintă și interpretează cercetări originale, toate bazate pe argumente și evidențe privind corectitudinea concluziilor autorilor. Un

astfel de articol debutează cu o parte introductivă, un argument al importanței cercetării, cu date despre experiențele anterioare, cu un cadru teoretic cu rol de circumscriere a cercetării și clarificare a conceptelor utilizate, metodologia de lucru, rezultatele obținute și interpretarea lor calitativă, implicațiile ulterioare pentru domeniul de studiu. Procesul de selecție al unui articol este facilitat de citirea rezumatului și a concluziilor cercetării respective, pentru a identifica în ce măsură răspunde obiectivelor cititorului (pregătirea unui seminar, exemplificarea unor metode de cercetare etc.).

2.1.4. Metode de dezvoltare a deprinderii de a citi

În momentul în care se confruntă cu rezultatele unui examen sau cu evaluările proiectelor, referatelor, eseurilor realizate, mulți studenți exclamă: „*Sunt surprins de rezultatele obținute, mai ales că am citit foarte mult pentru acest examen!*”. Nu este suficient să citești mult, ci trebuie să știi **CUM** să citești în mod activ și critic. Una din metodele utile în dezvoltarea acestor deprinderi (de a fi un cititor eficient, activ și critic) și creșterea gradului de interacțiune cu textul este **metoda QUASAR** (question, active, systems, analyse, reflect) (***, 2001).

Tabelul 1. Metoda QUASAR

QŪ (uestions)	a-și pune întrebări	
A (ctive)	(a-și pune întrebări) și a fi activ (a citi pentru un anumit scop)	Cititor
S (ystems)	formarea unor „sisteme” de lucru pentru îmbunătățirea vitezei de parcurgere a materialului, pentru a localiza și a extrage informația relevantă.	eficient
A (nalyse)	(a-și pune întrebări) și a analiza textul (se potrivește persoanei raportat la stadiul de cunoaștere în care se află, - ca nivel de dificultate, ca mod de redactare - , este util sarcinilor de învățare, este credibil și de actualitate sau este depășit?).	activ
R (eflect)	a reflecta — alocarea de timp pentru a reflecta asupra celor citite, ce se poate face cu informația mai departe, cum și de unde poate fi completată etc.	critic

A fi eficient înseamnă a parcurge un text cu o anumită rapiditate, într-un anumit ritm (număr de cuvinte citite într-o unitate de timp — de exemplu, 200 de cuvinte pe

minut), dar și a înțelege ceea ce se citește, a surprinde modul de organizare a materialului (cu specificitatea lui disciplinară) pentru a putea extrage o cantitate cât mai mare de informație relevantă și a lua decizii legate de utilitatea și accesibilitatea conținutului respectiv, în raport cu scopurile propuse.

A fi activ înseamnă a fi implicat în lectură astfel încât volumul informațional reținut să fie considerabil, iar însemnările și notițele realizate să fie relevante și cele mai potrivite. Înainte de a începe, trebuie să fie foarte clar de ce se citește acel text, ce se așteaptă să fie găsit și ce poate aduce el nou ca o completare la ceea ce se știe deja. Pe parcursul citirii este necesară o interacțiune cât mai intensă cu textul, o abordare în profunzime a acestuia — prin relaționarea elementelor noi cu informațiile deja cunoscute, prin examinarea logică a argumentelor întâlnite etc. Sublinierea diferitelor aspecte, notarea unor cuvinte cheie sau a titlurilor principale, a unor întrebări la care se caută răspuns și apoi realizarea unei sinteze a ceea ce s-a citit, sunt modalități de creștere a gradului de activism.

A citi critic înseamnă a gândi asupra argumentelor aduse în text și asupra modului în care sunt prezentate și nu doar a citi pentru a obține informații. Înseamnă a identifica logica textului (ce anume își propune autorul să rezolve, ce concepte folosește sau dezvoltă, ce evidențe aduce în acest sens, care este calitatea argumentelor sale), a-l relaționa cu alte texte citite anterior și a identifica eventualele conexiuni etc. Abordarea critică a unui text presupune cunoașterea și înțelegerea temelor și subiectelor respective.

Pentru că fiecare disciplină presupune o anumită logică și un mod distinct de structurare a informației, este necesară adoptarea unor strategii de citire diverse, în funcție de materialul întâlnit.

O altă metodă care se poate dovedi eficientă în îmbunătățirea deprinderilor de studiu este **metoda SQ4R** (survey, questions, read, record, recite, review/reflect) (**, 2001).

Înainte de a începe să citim se recomandă „**să trecem în revistă**” (să cercetăm, să examinăm) materialul, pentru a ne forma o imagine de ansamblu: care sunt titlurile, subtitlurile, ce spun rezumatele de la începutul sau de la sfâr-

șitul capitolelor, cum sunt organizate capitolele, câte pagini cuprind ele, ș.a.

După ce avem această perspectivă, pentru a transforma cititul într-un „exercițiu de gândire critică”, — favorizând astfel învățarea prin concentrare, prin înțelegere, prin reținerea unui volum cât mai mare de informații, este indicat *să formulăm întrebări* (questions) la care lectura respectivă să ne poată răspunde. De exemplu, pentru subcapitolul „*Metode și tehnici de evaluare a performanțelor*”, întrebarea poate fi „*Care sunt acele metode și tehnici utilizate în evaluarea de performanțe?*”. Întrebările pot fi scrise pe hârtii separate sau pe marginea textului.

Materialul *se citește* (read) nu cu scopul de a memora informația, ci pentru a ne răspunde la întrebări și, de aceea, este necesar să avem un creion și hârtie la îndemână atunci când citim, să fim cititori activi. Este bine ca după parcurgerea unor paragrafe sau pagini, *să fie notate, sumarizate* (record) — cu propriile cuvinte — *ideile principale*, ceea ce constituie o modalitate de codare a informației pentru a fi stocată în memoria de lungă durată, de unde va putea fi mai ușor reactualizată. De asemenea, periodic, trebuie întrerupt cititul pentru *a reactualiza, a reproduce* (recite) cu propriile cuvinte ceea ce s-a citit, verificând în același timp și cât de bine s-a înțeles și în ce măsură se pot face conexiuni cu lucrurile deja cunoscute, iar în momentul în care putem explica altcuiva acel conținut, înseamnă că am și înțeles despre ce este vorba.

Revederea (review) materialului, a notițelor, a întrebărilor și a răspunsurilor și *reflectarea* (reflect) asupra acestora la scurt timp după citire, facilitează fixarea de durată dar și identificarea aspectelor neînțelese sau omise. Urmând succesiunea logică a ideilor, a conceptelor și a problemelor, se ajunge la o imagine generală a întregului.

Sistemul M.U.R.D.E.R. — nu chiar atât de „criminal” după cum sugerează numele — este un alt sistem de studiu în care pot fi regăsite, poate într-o altă ordine și cu alte denumiri, etapele deja descrise. Astfel (Hayes, 1989):

- în primul rând, este necesară crearea unei *dispoziții favorabile* studiului (Mood) și a unui ambient, climat care să stimuleze învățarea;

- apoi **înțelegerea materialului** citit (Understand) — prin fragmentarea lui în unități ce pot fi gestionate mai ușor, prin luarea de notițe și accentuarea elementelor cu un grad de dificultate mai ridicat, prin formularea unor întrebări pe marginea textului și prin căutarea răspunsurilor în cărți, la seminarii sau la următorul curs
- **reactualizarea informațiilor** (Recall) cu propriile cuvinte, proces condiționat de înțelegerea acestora, dar și de strategiile utilizate în asimilarea lor
- „**digerarea informațiilor**” (Digest) — printr-o reflecție critică asupra conținuturilor
- **căutarea altor utilizări** (Expand), aplicații a celor învățate, valorificarea lor — ceea ce pune în evidență gradul de înțelegere și capacitatea studentului de a se desprinde de „contextul” în care a avut loc învățarea, de a extrage „principii generale” ce pot fi aplicate și în alte situații
- **revederea materialului** (Review) și analiza modului în care a fost asimilat sau a fost înțeles, identificarea acelor strategii care s-au dovedit eficiente pentru a putea fi aplicate și în viitor.

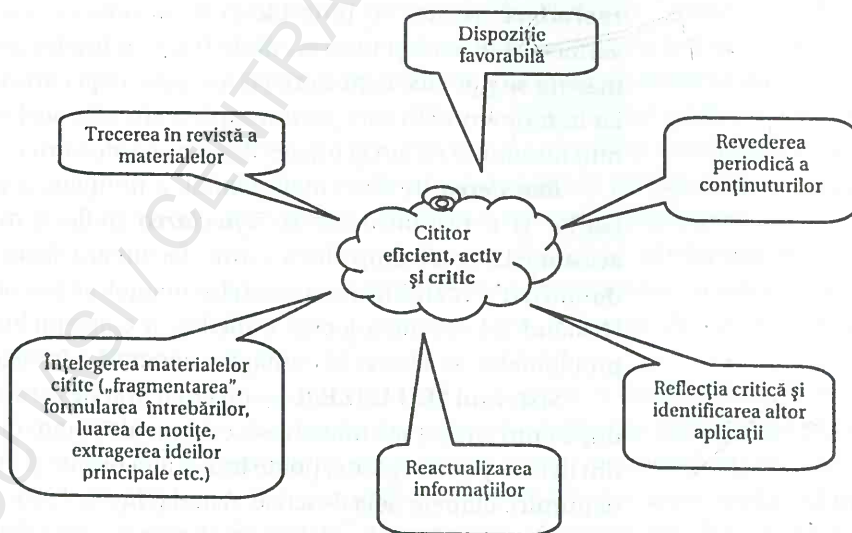


Figura nr. 1. Variabile cu impact asupra eficienței cititului

2. 2. Pregătirea pentru cursuri și luarea de notițe

2.2.1. Pregătirea pentru cursuri

Poate că mulți studenți își pun întrebarea de ce să mai participe la cursuri, când ar putea doar să citească notițele colegilor sau informații despre temele dezbătute, apelând la diferite surse bibliografice. Dacă prin intermediul prelegerilor tradiționale profesorii transmiteau auditoriului un volum considerabil de informații, urmărind să-l inițieze într-un domeniu specific, iar studentul încerca să asimileze cât mai mult ascultând atent și luând notițe, acum prelegerile au devenit mai interactive, implicând mai intens studentul în sarcinile de învățare, participarea activă devenind mult mai importantă decât luarea de notițe. Participarea la cursuri oferă posibilitatea de a constata ce anume consideră profesorul ca fiind important în cadrul temei abordate și perspectiva sa asupra acesteia, de a identifica și de a înțelege conceptele cheie cu care se operează, de a dezvolta gândirea critică asupra subiectului respectiv (prin sinteze, analize, chestionări, interpretări, stabilirea de relații între idei etc.), dar și de a obține informații despre examene sau alte cerințe legate de curs.

Pentru ca beneficiile să fie imediate și evidente, este necesară cunoașterea unor aspecte legate de pregătirea pentru curs, de ascultarea activă și luarea de notițe în timpul prelegerii, dar și de anumite clarificări și întrebări, de multe ori utile, după finalizarea acesteia. Pentru a fi mai ușor de audiat este necesară o *pregătire prealabilă* pentru curs, o familiarizare cu titlurile, cu aspectele generale ce vor fi tratate, pentru cele mai multe cursuri existând suporturi scrise.

Pe *parcursul desfășurării*, ascultarea trebuie să fie una activă, cu reflecție asupra ideilor, a relaționării lor cu ceea ce se știe deja, asupra a ceea ce s-a înțeles și ce nu s-a înțeles și cu menținerea concentrării — prin focalizarea pe ceea ce este interesant, prin gândire pozitivă (fără mesaje de genul „*e cumplit de plictisitor, e prea de dimineață pentru mine*”), prin luarea de notițe. Foarte utilă este concentrarea pe structura cursului, prezentată la

început de profesor (obiective propuse, sumar etc.). Deși accentul trebuie pus pe ascultarea activă, luarea de notițe este și ea foarte importantă pentru că ajută la reamintirea conținutului, oferă un cadru pentru recapitulare și „te ține treaz” în timpul cursului.

După terminarea prelegerii este indicată discutarea conținutului cu colegii, revederea propriilor notițe și compararea lor cu ale celorlalți participanți, notarea a ceea ce n-a fost înțeles, pentru a fi clarificat ulterior (la următorul curs sau la seminarii) prin întrebări și dezbateri.

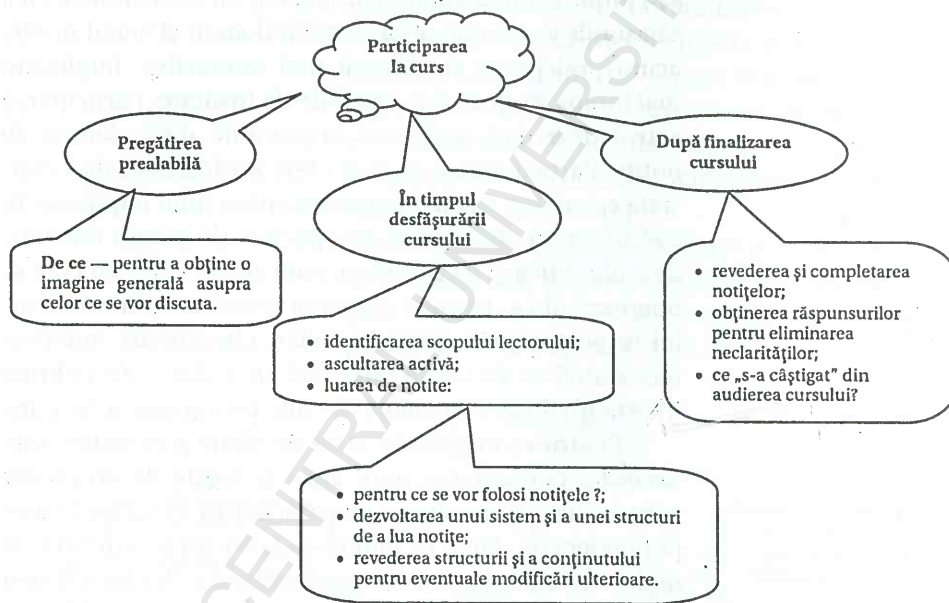


Figura nr. 2. Participarea la cursuri

2.2.2. Metode de luare a notițelor

Dacă vă imaginați că puteți reține ideile importante doar audiind un curs, vă înșelați. Veți uita cea mai mare parte dintre ele în momentul în care veți părăsi sala. O modalitate sigură de „a rămâne cu ceva” este aceea de a lua notițe și asta din mai multe motive: pe de o parte, pentru că atunci când ieși notițe ești atent și încerci să înțelegi

ce auzi pentru a ști ce anume să scrii (asta în cazul în care nu vorbim de „dictare”), iar pe de altă parte, pentru că notițele personale te ajută să-ți reamintești textul, ideile principale pe care le-ai ascultat.

Fiecare dintre noi își dezvoltă un stil personal de a face însemnări, stil care se dovedește eficient, dar care este perfectibil în timp. Atunci când luăm notițe este bine (**, 2001):

- să nu scriem tot ce auzim, ci doar ideile principale (de multe ori accentuate de lector), utilizând cuvinte cheie sau propoziții scurte;
- să folosim „cuvintele noastre” fără însă a denatura sensul;
- să ne fie clar la ce anume le vom folosi (căutare de surse alternative, redactare de eseuri, de referate, învățare pentru examen etc.) și să le structurăm într-o manieră care să ne fie de un real folos ulterior
- să utilizăm sisteme de punctuație și abrevieri care au sens pentru noi (de exemplu: *c.m.m* — cel mai mic, *p.d.v.* — punct de vedere, *=* — la fel, *±* — ambivalent etc.) și să lăsăm spații între idei pentru a putea face completări ulterioare (cu întrebări, răspunsuri, alte conexiuni etc.);
- să utilizăm foi detașabile — pentru a putea adăuga informații suplimentare la cele completate în timpul cursului, care vor avea specificate numele, data, tema cursului — pentru a fi ușor de identificat;
- să evităm explicațiile „inutile”, elaborate, rămânând la subiect prin claritate și concizie;
- să nu fim speriați că „ne-au scăpat” anumite lucruri
- să revedem periodic notițele.

Pentru că va trebui să luăm notițe din cărți diferite, de la cursuri la care profesorii au stiluri și ritmuri diferite de a oferi informația, nu putem spune că există o metodă corectă de a face acest lucru. În acest sens putem folosi (**c, n.d.):

a. ordonarea liniară — este modalitatea cea mai cunoscută și utilizată, în care informația este notată pe rânduri succesive, fiecare din ele reprezentând o idee nouă;

- se scriu cuvinte cheie, fraze sau propoziții scurte;

- specificul învățării adultului este determinat de:
 - context
 - caracteristici ale cursantului
 - procesul efectiv de învățare
- teoria învățării la vârsta adultă se bazează pe 5 presupuziții:
 - conceptul de sine
 - experiența anterioară
 - disponibilitatea de a învăța
 - orientarea învățării
 - motivația de a învăța

b. formatul de notare tip „I” constă în împărțirea paginii în patru zone, ceea ce îi dă aspectul literei „I” de tipar;

Zona superioară cuprinde informații despre titlul cursului, tema dezbătută, data când a avut loc și numărul paginii.

Curs: Psihologia învățării

Tema: Teorii ale învățării la vârsta adultă

Data: 20.05.2007

Pag. 3

Spațiu alocat cuvintelor cheie, expresiilor ce sintetizează ceea ce a fost scris în partea dreaptă.

diferențe adult-copil

presupuziții

Zona cea mai extinsă este rezervată notițelor propriu-zise, respectiv, ideilor principale desprinse din curs (sau lectură), anumitor detalii — toate scrise într-un mod telegrafic, concis, fiecare pe câte un rând nou.

- specificul învățării adultului comparativ cu copilul este determinat de: context, caracteristici ale cursantului și procesul efectiv de învățare;
- teoria învățării la vârsta adultă se bazează pe 5 presupuziții:
 - conceptul de sine
 - experiența anterioară
 - disponibilitatea de a învăța
 - orientarea învățării
 - motivația de a învăța

Este zona care dă valoare acestei metode și care cuprinde propriile comentarii, evaluările critice, lucrurile care n-au fost înțelese sau cu care n-am fost de acord, întrebările legate de curs.

- de ce adultul învață altfel?
- avem o teorie a învățării sau doar un ansamblu de presupuziții?
- la ce-mi folosește să știu acest lucru?
- cred că e o teorie ce poate fi aplicată și la copii, nu doar la adulți etc.

c. **harta mentală** — utilă în special „persoanelor vizuale”, permite o organizare ierarhică a informațiilor și a diferitelor relații care se stabilesc între acestea, putând fi eficientă atunci când citim, când luăm notițe sau când învățăm pentru examen;

- în centrul paginii se plasează subiectul principal, de la care pleacă săgeți înspre ideile subordonate
- de la acestea se desprind alte liniuțe cu detalii ce le susțin (cuvinte, propoziții scurte)
- harta se poate personaliza prin utilizarea diferitelor culori sau simboluri, important fiind ca imaginea obținută să aibă sens pentru cel care a gândit-o și să poată fi vizualizată, atunci când este nevoie, structura hărții respective

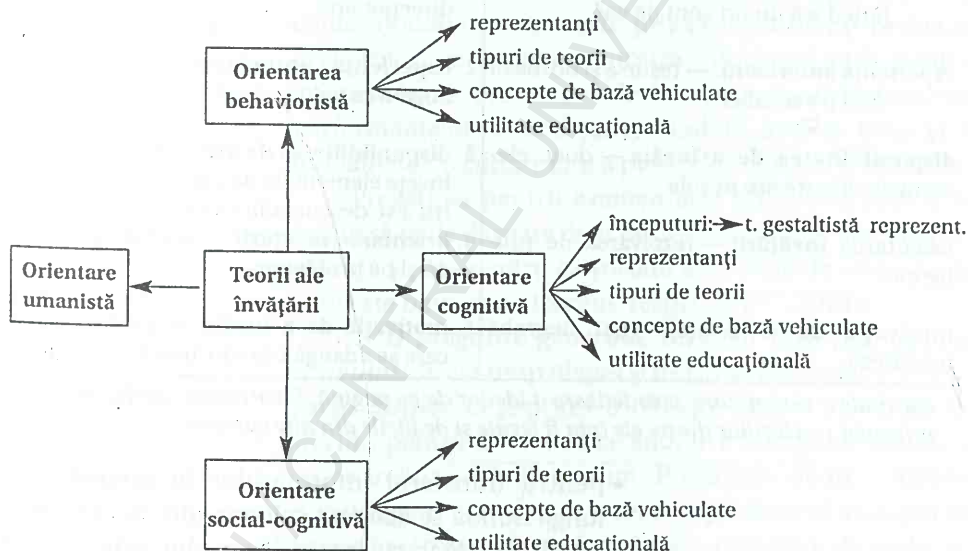


Figura 3. Harta mentală

d. **metoda/sistemul Cornell** este preferată de „persoanele auditive” și se ghidează după cei 5R (record, reduce, recite, reflect, review);

- presupune împărțirea paginii în două coloane — cea din dreapta — unde vor fi *înregistrate* toate ideile, amănuntele reținute și semnificative, și cea

din stânga — unde se va face o *sinteză* a aspectelor importante, astfel încât să fie facilitată reproducerea lor, revederea și reflecția ulterioară asupra materialului

Curs: Psihologia învățării

Tema: Teorii ale învățării la vârsta adultă

Data: 20.05.2007

Pag. 3

Coloana reactualizării

- *cuvinte cheie, indicii, întrebări;*
- *poate fi completată și după finalizarea cursului;*

conceptul de sine — auto-direcționare
— cum mă raportează eu la această nevoie?
— ce consecințe poate avea asupra învățării dacă nu țin cont de ea?

experiența anterioară — resursă și obstacol
— cum o valorific?

disponibilitatea de a învăța — doar elementele de care are nevoie

orientarea învățării — rezolvarea de probleme

motivația de a învăța — mai degrabă intrinsecă

Coloana înregistrării tuturor ideilor și detaliilor audiate.

- Presupoziții ale teoriei învățării la vârsta adultă:

1. **conceptul de sine** — persoană responsabilă de propriile decizii, cu nevoia de a fi tratată ca o persoană capabilă de auto-direcționare;

2. **experiența anterioară** — experiență bogată ca volum și calitate;

3. **disponibilitatea de a învăța** — pregătit să învețe elementele de care are nevoie pentru a se descurca în situații reale de viață;

4. **orientarea învățării** — centrată pe sarcină și pe probleme;

5. **motivația de a învăța** — extrinsecă, la care se adaugă cea intrinsecă

- *cuprinde o sumarizare, o sintetizare a ideilor de pe pagină, favorizând clarificarea semnificației și relațiilor dintre ele (pot fi legate și de ideile din alte cursuri);*

- pentru transferul informațiilor în memoria de lungă durată se acoperă coloana din dreapta, păstrându-se doar cuvintele cheie din stânga și se încearcă **reproducerea** faptelor și ideilor, cu propriile cuvinte, pentru a vedea în ce măsură au fost înțelese și au fost surprinse semnificațiile;
- în același timp, este necesară o **reflecție** permanentă asupra conținuturilor pentru identificarea relațiilor dintre acestea, pentru cuprinderea lor în structuri de cunoaștere și cadre ample de referință;
- acordarea a câte 10–15 minute pentru **revederea** periodică a însemnărilor contribuie la păstrarea

celor învățate pentru un interval mai mare de timp și accesarea lor în funcție de nevoi.

Toate aceste sisteme sau modalități prezentate sunt utile nu doar în luarea de notițe, ci și pentru învățarea, pregătirea pentru examen pe baza acestora. De asemenea, nu putem vorbi nici de o „rigiditate” a folosirii lor, fiecare având libertatea de a le adapta nevoilor, de a le combina în funcție de scopul propus.

2.3. Pregătirea pentru examen și examenul propriu-zis

Participarea la cursuri, parcurgerea surselor bibliografice recomandate și nu numai, luarea de notițe, sunt toate condiții necesare pentru o învățare eficientă și pentru obținerea unor rezultate bune în urma evaluărilor. În ciuda modului în care este privită de studenți perioada evaluărilor, ea ne poate furniza informații utile pentru îmbunătățirea procesului de învățare, pentru obținerea performanțelor în activitate, fiind în același timp și o modalitate de confirmare a propriilor eforturi și realizări.

Pregătirea pentru examen este un proces care n-ar trebui să se desfășoare doar cu 2–3 zile înainte de data planificată și asta pentru că vorbim de o serie de etape peste care este bine să nu trecem, respectiv (***, 2003):

1. O pregătire generală, nu doar prin *planificarea timpului* (de cât timp dispui și de cât ar fi nevoie) și *procurarea cărților*, ci și printr-o *reflecție asupra experiențelor trecute*, pentru a valoriza ce anume a funcționat atunci și ce ar trebui schimbat acum. Pregătirea pentru examen presupune o cunoaștere a ceea ce profesorul așteaptă de la tine în termeni de performanță, a criteriilor de evaluare, o selecție a aspectelor importante (teorii, idei, date) și înțelegerea acestora, dezvoltarea unor sisteme eficiente de luare a notițelor, a unor strategii de organizare, dar și așteptări realiste legate de propria persoană.

2. Structurarea unei recapitulări active (pe bază de întrebări) care să re-stimuleze învățarea și nu doar repetarea mecanică a celor memorate. Acest lucru poate fi favorizat de:

- citirea notițelor pe tot parcursul semestrului;

- o enumerare a temelor ce trebuie recapitulate pentru fiecare subiect și realizarea unei planificări a acestora înainte de examen, precum și un orar (flexibil) cu numărul de ore alocate pe zi
- sintetizarea notițelor în rezumate foarte concise pentru fiecare subiect și revederea periodică a acestora, dar de această dată prin încercarea de a răspunde la întrebări din conținut;
- discutarea aspectelor neclare cu alți colegi sau chiar cu profesorul.

Este foarte evident faptul că, un material înțeles, relaționat cu alte idei și cuprins în structuri de cunoaștere, va putea fi reactualizat mult mai ușor, făcând apel la o memorie logică și nu la una mecanică. Pe de altă parte însă, memoria trebuie și ea exersată și „ajutată” prin dezvoltarea diferitelor strategii de memorare sau mnemotehnici. Toată recapitularea se face într-un ritm propriu, fără excese și cu recompensări acordate în funcție de progresele obținute în raport cu planificarea. Nu sunt de neglijat nici aspectele legate de dietă, de cantitatea de cofeină consumată sau de odihnă (fără nopți nedormite înainte de examen!). În final, dacă timpul a fost gestionat corespunzător, înseamnă că a mai rămas un interval pentru exersarea deprinderilor solicitate în timpul examenului — abilitatea de a recunoaște rapid informațiile care au fost restructurate și reformulate sub forma întrebărilor/subiectelor pentru examen.

Examenul presupune întotdeauna un anumit grad de incertitudine, fiind în același timp și o situație generatoare de stres. De aceea, este bine să cunoaștem o serie de aspecte legate de cele trei faze pe care le presupune o examinare (premergătoare, în timpul examenului și după examen) cu ajutorul cărora să încercăm să reducem anxietatea și gradul de neprevăzut (**d, n.d.).

Înainte de examen, pe lângă faptul că este necesar să fim (relativ) odihniți și cu o stare de spirit pozitivă, evitând persoanele care ne induc anxietate, trebuie să ne fie clar:

- la ce oră și unde se desfășoară, încercând să fim acolo în timp util;

- de ce anume avem nevoie în sală (creion, pix, hârtie etc.) și ce nu ne este permis (notațe, cărți sau alte „bagaje”).

În timpul examenului trebuie:

- să ascultăm atenți instrucțiunile și recomandările profesorului;
- să citim atenți instrucțiunile din foaia de examen (ce anume cere fiecare întrebare, subiect);
- după ce am parcurs atent toate subiectele și ne-am format o imagine despre ceea ce ni se cere și la care din ele știm răspunsurile corecte, să începem cu cel pe care îl cunoaștem cel mai bine;
- să structurăm răspunsurile în funcție de solicitarea întrebării — dacă nu ne este clar, să căutăm cuvinte cheie sau expresii în modul de formulare a subiectului;
- să ne dozăm bine timpul pentru fiecare întrebare, subiectele fiind concepute în așa fel încât să permită rezolvarea într-un anumit interval de timp (de obicei între 1–2 ore pentru examenele scrise);
- după scrierea răspunsului, să recitim întregul subiect pentru a ne asigura că sarcina a fost corect îndeplinită
- să nu lăsăm niciodată un subiect fără răspuns — cu siguranță putem „regăsi” printre informațiile asimilate, atunci când ne-am pregătit, ceva ce ne poate ajuta.

După examen:

- puteți verifica în ce măsură răspunsurile voastre au fost la obiect (dar nu neapărat de la colegi, ci din „surse sigure”), lucru care vă va ajuta să realizați o auto-evaluare cât mai aproape de adevăr;
- evitați să intrați în panică din cauza spuselor colegilor — există, de cele mai multe ori, și o altă modalitate de a răspunde sau de a rezolva corect o problemă.

De asemenea, finalizarea unui examen și analiza rezultatelor obținute este un prilej pentru a reflecta asupra tehnicilor adoptate pentru pregătirea lui — de la cele de citire a bibliografiei, de luare a notițelor, de recapitulare a conținuturilor — la cele de gestionare a timpului, de planificare a sarcinilor sau de reducere a stresului.

Toate metodele și tehnicile prezentate aici, ce pot fi utilizate în citirea materialelor, în luarea notițelor sau în pregătirea pentru examene, sunt eficiente în măsura în

care fiecare identifică ceea ce este potrivit stilului său și, în același timp, realizează adaptările necesare în raport cu propriile particularități, dar și cu experiența anterioară, astfel încât metodele sau tehnicile respective să funcționeze.

Capitolul 3

ABILITĂȚI ACADEMICE METACOGNITIVE

Irina Macsinga

Cuprinsul capitolului:

- 3.1. Tipologia sarcinilor academice și mecanismul învățării implicat
- 3.2. Metacogniția ca abilitate academică
- 3.3. Circumscrierea sferei aplicative a problematicii metacognitive

Obiective:

La finalul acestui capitol, cititorii vor fi în măsură să:

- Definească aspectele referitoare la cogniție și metacogniție
- Discrimineze fomele metacogniției
- Aplice principalele forme ale metacogniției în diverse tipuri de sarcini academice

În ultimii ani, se pune din ce în ce mai acut problema pregătirii profesionale a viitorilor specialiști, în condițiile în care eficiența, competența și competitivitatea devin aspecte care marchează diferențe interpersonale. Este natural ca, în acest context, atenția să fie orientată spre evaluarea aportului instituțiilor de învățământ superior atât la informarea, cât și la formarea studenților. Ajunși în acest punct, se ridică întrebarea dacă facultățile pregătesc viitori specialiști sau doar absolvenți de învățământ superior, dacă întregul proces educațional urmărește fundamentarea unor abilități sau doar valorifică potențialul existent, transformându-l în capacitate.

Deoarece abilitățile academice sunt în strânsă legătură cu tipul de sarcină l. care trebuie să facă față studentul, înainte de a trece la conținutul a ceea ce numim abilitate academică, vom prezenta succint o tipologie a sarcinilor academice.

3.1. Tipologia sarcinilor academice și mecanismul implicat al învățării

Doyle (1983) definea o sarcină academică prin producțiile pe care studentul trebuie să le formuleze, operațiile utilizate în aceste producții, precum și prin resursele externe disponibile în acest proces. Astfel, Doyle diferențiază patru tipuri de sarcini academice ca fiind cel mai frecvent abordate în spațiul educațional universitar, precum și tipurile de învățare asociate lor:

Tabel 1. Tipologia sarcinilor academice

Tipuri de sarcini academice	Tipuri de învățare
<i>Memorie</i>	<i>Engramare Recunoaștere Reproducere</i>
<i>Procedurală</i>	<i>Deprinderi perceptive Deprinderi motorii Învățarea prin transfer</i>
<i>Comprehensivă</i>	<i>Asimilarea și organizarea de concepte Învățarea limbajului de specialitate</i>
<i>Opinie</i>	<i>Învățarea unor interese specifice Învățarea unor atitudini și valori</i>

Abilitățile academice devin, astfel, un domeniu specific, întărind convingerea că, cu cât o performanță într-un domeniu de activitate este mai mare, cu atât mai mult depinde de cunoștințele din domeniul respectiv și mai puțin de strategiile generale de gândire.

O serie de cercetări din domeniul psihologiei cognitive au demonstrat că diferența dintre experți și novici nu constă în volumul de cunoștințe sau în abilitatea de organizare a acestora în rețele semantice. Conform rezultatelor acestor cercetări, diferența este situată la al doilea nivel al cogniției, și anume la nivel metacognitiv (Metcalfe,

1995). Acest aspect al cogniției umane de nivelul doi (cunoștințe despre cunoștințe) devine unul fundamental în asigurarea unor rezultate supramedii în activitatea de tip academic, fiind echivalent din acest punct de vedere cu o abilitate academică care trebuie cultivată în rândul studenților.

3.2 Metacogniția ca abilitate academică

Metacogniția, al doilea nivel al cogniției, este legată de cunoștințele despre propriile noastre cunoștințe stocate în mnezic, despre procedeele utilizate în operarea cu aceste cunoștințe și despre propriul mod de a raționa. În continuare ne vom referi explicit la trei aspecte ale nivelului meta al analizei, care au un impact deosebit în medierea performanțelor, funcționând astfel ca abilități academice, și anume: metaraționarea, metamemoria și metamotivația.

Metaraționarea

Dacă *a raționa* presupune desfășurarea efectivă a unui raționament, controlul execuției sale, formularea și coordonarea strategiilor, flexibilitatea perspectivei, *a metaraționa* înseamnă a raționa asupra raționamentului (Demetriou și Efklides, 1996).

Moshman (*apud* Demetriou și Efklides, 1996) afirmă că noțiunea de „metaraționare” implică și explică trei aspecte:

- metaraționarea procedurală
- metaraționarea conceptuală
- metaraționarea constructivă

Metaraționarea procedurală — se referă la capacitatea de control a propriilor deducții, inducții și analogii. Moshman consideră că simplele inferențe au devenit un soi de acțiuni rutiniere în rezolvarea unor sarcini cotidiene; fiecare dintre noi este familiarizat cu o varietate de inferențe care funcționează automat, aproape instantaneu. De aceea, controlul asupra acestor inferențe, adică

metaraționarea procedurală, în condițiile în care ele sunt deja elemente automatizate — deci scapă unui control permanent conștient și voluntar —, este dificil.

Cercetările lui Braine (1990), Scholnick și Wing (1992) arată că abilitatea de metaraționare procedurală apare foarte devreme în copilărie, se îmbunătățește odată cu calculul aritmetic simplu, evoluând spre o construcție sofisticată.

Metaraționarea conceptuală este definită ca fiind cunoașterea declarativă a naturii propriului raționament. Începând încă din copilărie, oamenii sunt disponibili unei cunoașteri declarative a naturii și a modului de utilizare a logicului.

Byrnes și Wasik (1991) arată că între aspectul conceptual și procedural al metaraționării există legături strânse, în sensul că un control și o direcționare a propriilor inferențe (aspectul procedural) va face posibilă o explicare a naturii propriului raționament (aspect conceptual) și, în final, o justificare a propriilor credințe și comportamente.

Metaraționarea constructivă se referă la capacitatea de reconstrucție permanentă a propriului raționament și chiar a metaraționării.

Potențialul ființei umane de a-și reevalua raționamentele îi va oferi un rol activ în învățare și reînvățare, precum și în declanșarea schimbării.

Diferența dintre aspectul procedural și constructiv al metaraționării constă în faptul că, dacă aspectul procedural direcționează aplicarea unor procese cognitive existente, aspectul constructiv restructurează raționamentul, creând noi strategii și scheme de inferență.

În concluzie, metaraționarea procedurală este un aspect al gândirii, pe când metaraționarea constructivă intervine activ în învățare, fiind un factor de dezvoltare. După cum afirma Demetriou (1996), „metaraționarea conceptuală și procedurală sunt produse ale dezvoltării, pe când cea constructivă este un proces de dezvoltare”.

3.3. Circumscrierea sferei aplicative a problematicii metacognitive

Importanța practică a metaraționării

Deoarece operarea la nivelul meta al cogniției este mai mult decât un instrument de formulare a argumentațiilor sau un mijloc de a lua decizii, ea devine un instrument de coping, având numeroase aplicații practice. Să luăm exemplul domeniului educațional.

Capacitatea profesorului de a avea cunoștințe despre propriile cunoștințe și despre strategiile logice utilizate va contura *stilul* său *cognitiv*. Diferența calitativă dintre profesori nu ține de nivelul cogniției (câte cunoștințe posedă), ci de nivelul metacogniției care transpare în stilul său cognitiv. În afara cunoștințelor de cultură generală și de specialitate pe care le transmite elevilor, el va transmite implicit și un stil cognitiv. De modul în care profesorul își controlează și își poate verbaliza propriile inferențe și scheme logice — tipul de raționament (inductiv, deductiv sau analogic) care predomină în gândirea sa — va depinde modul în care elevul, la rândul său, va aborda o anumită problemă. Dacă, de pildă, în predarea unei anumite discipline, profesorul va folosi în special un raționament inductiv, acesta poate deveni un pattern al raționamentului elevului.

În concluzie — așa cum afirmă și Mircea Mică — stilul cognitiv al profesorului va deveni stilul cognitiv al elevului.

Metamemoria

Metamemoria, ca ansamblu al cunoștințelor pe care subiectul le posedă despre propria engramare, stocare și capacitate de reactualizare, deține un rol important în înțelegerea performanțelor sau eșecurilor la nivelul sistemului mnezic. Înțelegând natura eșecurilor sau performanțelor mnezice, avem posibilitatea de a ne controla și monitoriza conduita mnezică.

Din punct de vedere al *variabilei persoană*, metamemoria se referă la cunoștințele pe care le avem despre

capacitatea noastră de memorare, stocare și reactualizare a informațiilor. Principala achiziție în cadrul acestei categorii este abilitatea de a identifica și recunoaște experiența eșecului mnezic, precum și capacitatea de a diferenția această experiență de cea a gândirii sau percepției.

Wellman (1977) consideră că metacunoștințele referitoare la abilitățile mnezice sunt achiziționate, ceea ce înseamnă că, o dată cu înaintarea în vârstă, crește acuratețea cunoașterii propriilor abilități mnezice.

În cazul metamemoriei, *variabila sarcină* se referă la abilitatea subiectului de a estima dificultatea sarcinii mnezice și de a controla cunoștințele referitoare la cerințele sarcinii. În sens restrâns, se referă la capacitatea subiectului de a discrimina grade diferite de dificultate a sarcinilor. Flavell (1993) evidențiază câteva aspecte de care depinde dificultatea diferențiată a sarcinilor de memorare / reactualizare:

- sarcina mnezică poate fi dificilă sau ușoară, în funcție de *tipul informației* care urmează a fi engramată
- reactualizarea informației depinde și de *similaritatea sau disimilaritatea* contextului fizic și psihic al memorării și reactualizării
- dificultatea sarcinii este apreciată și în funcție de *cerințele recuperării* informației — reactualizarea serială sau paralelă, liberă sau impusă

De asemenea, un alt aspect legat de variabila sarcină este cel al inferenței retroactive. Subiectul își dă seama de faptul că memorarea unui material nou slăbește fixarea materialului învățat anterior, această conștientizare fiind tot un element metacognitiv (Kreutzer, 1978).

Metamemoria, la nivelul *variabilei strategii*, se referă la cunoștințele pe care subiectul uman le posedă, în ceea ce privește strategiile mnezice și, în general, mnemotehnicile utilizate. Această abilitate este una care evoluează cu vârsta.

Apelând la un exemplu concret, cele trei aspecte ale metamemoriei se manifestă astfel: subiectul cunoaște că

are o capacitate superioară de engramare a simbolurilor numerice (*variabila persoană*), dar că memorarea a 25 de numere este o sarcină dificilă (*variabila sarcină*); respectiv, el înțelege că trebuie să utilizeze anumite strategii bazate pe formarea de legături logice între simboluri (*variabila strategie*).

Miller (1993) consideră că cea mai bună metodă de a surprinde metacogniția „în acțiune” este observarea modului în care copiii utilizează cunoașterea metacognitivă în monitorizarea și reglarea activităților mnezice. Autoreglarea se referă la planificarea, direcționarea și evaluarea comportamentului mnezic personal. Subiecții cu abilități metacognitive dezvoltate sunt executori performanți ai sarcinilor mnezice, analizează noile probleme, au capacități de alocare a atenției în funcție de dificultatea percepută a sarcinii, selectează strategiile, controlează succesul și eșecul și decid momentul schimbării strategiei.

Radu (1998), studiind strategiile metacognitive în procesul învățării la subiecți inteligenți și mediocri, demonstrează că diferențele dintre aceștia se situează la nivel metacognitiv, categoria celor din urmă eșuând în controlul propriilor cunoștințe și strategii.

Aplicarea repetată a acestor strategii în diverse sarcini de memorare duce, în final, la o „specializare” strategică și la elaborarea unui pattern adaptativ. Chi (1987) afirma că persoana care a achiziționat cunoaștere privind propria procesualitate mnezică se va specializa în recunoașterea situațiilor mnezice, devenind un expert în acest domeniu.

Cercetările ajung la concluzia că foarte puțini dintre noi „profităm” de cunoașterea metacognitivă pentru a ne îmbunătăți rezultatele în sarcini de natură cognitivă, deci pentru a ne ajuta memoria. Cu toate că știm că repetiția elaborată poate constitui la un moment dat o strategie bună în scopul reactualizării informației memorate, nu avem timp, energie sau motivația necesară aplicării adecvate a acestei strategii.

Metamotivația

Principala accepțiune a metamotivației este aceea de motivație rezultată din conștientizarea motivelor existente și din atitudinea persoanei față de acestea (Mamali, 1985).

Din această definiție derivă mai multe observații:

- termenul de conștientizare presupune o analiză atentă, voluntară a unui fapt, ceea ce înseamnă că studiul metamotivației are ca obiect modul în care persoana analizează motivația unui comportament, cauzele care stau la baza conduitei proprii sau a altei persoane;
- metamotivația înseamnă nu numai analiza conștientă a motivelor ce determină comportamente particulare, ci și formarea, pe baza acestei analize, a unei atitudini față de persoană, ceea ce denotă că acest proces va fundamenta modalitatea de raportare a persoanei față de sine și față de ceilalți.

Este binecunoscut faptul că metamotivația, alături de metaraționare, reprezintă un aspect important al reușitei în mediul educațional.

Capitolul 4

MANAGEMENTUL TIMPULUI DE STUDIU

.....

Amelia Marian

Cuprinsul capitolului:

- 4.1. Ce presupune managementul timpului de studiu
- 4.2. Principii de bază ale managementului timpului de studiu
- 4.3. Tehnici de organizare și gestionare a timpului de studiu
- 4.4. Abilități de utilizare eficientă a resurselor de timp
- 4.5. Elaborarea calendarului de activități săptămânale
- 4.6. Recomandări

Obiective:

La finalul acestui capitol, cititorii vor fi în măsură să:

- Înțeleagă ce presupune managementul adecvat al timpului
- Aplice în practică o serie de tehnici de organizare și gestionare a timpului
- Identifice abilitățile necesare unui management de succes al timpului
- Elaboreze un calendar personalizat al activităților săptămânale

Există două probleme majore asociate timpului: găsirea unor resurse suficiente și utilizarea eficientă a acestora. Aspecte precum: perioada alocată unui curs,

depunerea opțiunilor de participare la acel curs, termenele limită de predare a unor materiale, examenul final etc., sunt stabilite într-un interval temporar care nu admite modificări. În ciuda cunoașterii acestor aspecte, există studenți care nu acordă atenția cuvenită planificării și organizării adecvate a resurselor de timp de care dispun. Majoritatea preferă să accepte doar faptul că ar fi putut obține performanțe superioare în condițiile în care nu lăsau întreaga activitate pentru a fi desfășurată în ultimul moment.

Pornind de la aceste considerente, dezvoltarea unor abilități de gestionare adecvată a timpului capătă o importanță aparte în contextul general al abilităților necesare obținerii succesului academic. Prezentul material își propune să ofere un suport necesar formării acestor abilități prin prezentarea unor principii și strategii de lucru, a unor tehnici de succes și abilități fundamentale utilizate în managementul timpului. În final vor fi prezentate o serie de recomandări necesare pentru a salva resursele de timp.

4.1. Ce presupune managementul timpului de studiu

De cele mai multe ori timpul este o resursă limitată care trebuie drămuțată cu înțelepciune. Abilitățile de gestionare și organizare a timpului presupun planificarea riguroasă a unui interval aglomerat cu activități, asigură finalizarea cu succes a activităților prevăzute și permit identificarea unor resurse suplimentare de timp.

Managementul timpului presupune organizarea activităților și a resurselor disponibile pentru a obține un maximum de eficiență în tot ceea ce întreprindeți. Un aspect important pe care managementul de succes al timpului îl presupune este dat de dorința de schimbare a individului, de implicare activă, planificare, stabilire a unor priorități, control al mediului ambiant. De o importanță aparte se bucură și nevoia indivizilor se a-și contura o imagine de sine cât mai apropiată de realitate, de a-și cunoaște credințele și obiceiurile care urmează a fi schimbate. Un element de succes în managementul timpului

este dat de o bună planificare a activităților, urmată de o protejare a timpului planificat (Chapman, 2001).

Înainte de a trece la prezentarea unor aspecte specifice managementului timpului, este important să identificați modul în care vă planificați în prezent timpul de studiu. În acest sens, parcurgeți următorul material (Time Management Tips, nd.) și răspundeți afirmativ sau negativ la următoarele întrebări *:

-
- Puteți estima cu exactitate câte ore vă sunt necesare în fiecare săptămână pentru a învăța?
 - Reușiți să respectați termenele limită de predare a unor lucrări?
 - Începeți din timp să elaborați lucrările pe care trebuie să le predați la finalul semestrului?
 - Realizați zilnic o listă a activităților pe care urmează să le desfășurați ?
 - Evitați suprapunerea unor evenimente sociale peste timpul alocat studiului?
 - Sunteți implicați într-o activitate care să necesite mai puțin de zece ore pe săptămână?
 - Stabiliți obiective specifice pentru fiecare perioadă de studiu?
 - Începeți să învățați pornind de la cea mai dificilă temă pe care o aveți?
 - Reușiți să învățați tot ce v-ați propus pe parcursul celor mai productive ore de studiu din zi?
-

* Răspunsurile predominant afirmative indică utilizarea cu succes a unor tehnici de management al timpului. O pondere mare a răspunsurilor negative indică dificultăți și lacune în gestionarea timpului.

Dacă în urma parcurgerii acestor întrebări ați identificat o serie de probleme cu care vă confrunțați atunci când este adusă în discuție gestionarea resurselor de timp, informațiile care urmează a fi prezentate pot să vă vină în ajutor.

4.2. Principii de bază ale managementului timpului de studiu

Eforturile de gestionare adecvată a resurselor de timp și de stabilire a priorităților sunt în permanență subminate de o serie de *mituri legate de timp*, precum: *existența indivizilor este determinată doar de evenimentele externe, așteptările tuturor trebuie satisfăcute, nu trebuie să avem limite în ceea ce facem* etc. Un management adecvat al resurselor de timp pornește de la infirmarea acestor mituri și propune respectarea unor principii de bază în activitatea de organizarea a timpului de studiu.

Principiile de bază ale unui management adecvat al timpului de studiu sunt următoarele (Time Management Guide, 2002):

- **Identificați cea mai potrivită perioadă pentru a învăța** — dacă sunteți o persoană matinală planificați-vă activitățile de învățare în această perioadă a zilei. Activitățile rutiniere pot fi derulate în intervalele când nu aveți un randament maxim de învățare.
- **Învățați subiectele mai dificile la început** — fiind odihniți la începutul unei activități de învățare veți reuși să rețineți mai ușor și într-un timp scurt un material mai dificil.
- **Alternați perioadele de învățare cu cele de pauză** — preveniți astfel distragerea atenției și instalarea stărilor de oboseală.
- **Asigurați-vă condiții de lucru care facilitează activitatea de învățare.**
- **Alocați un interval de timp suficient pentru satisfacerea nevoilor personale (alimentație, odihnă).**
- **Acordați unui interval de timp pentru relaxare și derularea unor activități sociale.**
- **Combinați desfășurarea activităților** — de exemplu: atunci când derulați activități rutiniere puteți să revedeți notițele luate la un curs.

4.3. Tehnici de organizare și gestionare a timpului de studiu

Nu există o rețetă general valabilă care să asigure gestionarea adecvată a resurselor de timp. Importantă, în acest context, devine dezvoltarea unor abilități de management al timpului care să permită conturarea unui stil personalizat de organizare timpului. Un calendar ideal al activităților, care nu este personalizat sau realist nu va asigura obținerea succesului în ceea ce întreprindeți. Realizarea unei planificări și organizări realiste a activităților presupune utilizarea unor tehnici de bază (Covey, 2000), și anume:

- **Utilizarea ritmului biologic în propriul avantaj** presupune identificarea perioadelor din zi în care aveți un randament maxim. Perioadele de învățare vor fi planificate preponderent în acord cu aceste intervale de maximă eficiență.
- **Optimizarea mediului de lucru** pornește de la identificarea specificului activității care urmează a fi desfășurată. În acord cu specificul identificat se stabilește care este cel mai adecvat mediu de lucru pentru a obține performanțe superioare. Important de precizat este faptul că nu se urmărește exclusiv crearea unui mediu de lucru confortabil, ci este vizat un mediu care facilitează concentrarea atenției asupra activității derulate.
- **Stabilirea priorităților** este o tehnică foarte complexă, una care presupune parcurgerea mai multor etape succesive:

Etapă I: Trecerea în revistă a tuturor activităților care trebuie finalizate

Activitatea de planificare începe prin stabilirea unor obiective de lucru și a intervalului de timp de care dispuneți pentru finalizarea acestora. Obiectivele pe care le stabiliți nu fac referire doar la viața academică, ci vor include și activități din sfera personală și socială. De exemplu, pentru o săptămână puteți să stabiliți trei obiective: să realizați eseul care trebuie să îl predați săptămâna viitoare, să

vedeți noul film care rulează la cinematograf și să participați la întâlnirea pentru planificarea sesiunii de examene.

Etapa II: Organizarea activităților în funcție de priorități

Stabilirea ordinii de desfășurare a activităților și alocarea adecvată a resurselor de timp nu pot fi realizate fără a stabili în prealabil care sunt prioritățile de acțiune. Pornind de la lista de activități planificate pentru un interval de timp, acordați fiecărei activități un scor de la 1 la 5 în funcție de *gradul de urgență* identificat (1 — reprezintă activitățile care nu sunt urgente, 5 — activitățile foarte urgente). Repetați exercițiul alocând un scor de la 1 la 5 fiecărei activități în funcție de *importanța* pe care o are. Veți obține astfel o imagine de ansamblu a activităților în funcție de urgența și importanța acestora. Recomandabil este să planificați realizarea activităților care au rate de urgență și importanță mai mari, apoi restul activităților.

Etapa III: Monitorizarea progresului

În această etapă se urmărește dacă obiectivele stabilite într-un interval de timp (zi, săptămână, lună) au fost sau nu îndeplinite. Inventarierea progresului obținut incită la acțiune și asigură apariția satisfacției în activitate.

- **Stabilirea unui calendar al activităților pe termen lung** are drept punct de plecare obiectivele anterior stabilite pentru un interval de timp. Pornind de la acestea, sunt identificate termenele limită care trebuie respectate pentru fiecare activitate în parte. Dacă activitățile vizate sunt ample, acestea vor fi împărțite în micro-acțiuni pentru a putea fi finalizate cu succes. După ce acești pași au fost parcurși se trece la întocmirea unui calendar realist al activităților, fiind vizate atât activități din sfera academică, cât și din sfera personală.
- **Alocarea de timp nevoilor personale** este o tehnică ce presupune găsirea de resurse suficiente pentru asigurarea nevoilor de hrană, odihnă, relaxare. Deși nu par a se încadra în categoria activităților foarte importante, dacă nu sunt satisfăcute, nevoile per-

sonale pot submina îndeplinirea cu succes a activităților cotate ca fiind urgente și importante.

- **Evitarea supra-planificării și suprasolicitării** atrage atenția asupra pericolului supra-organizării activităților și a resurselor de timp disponibile. Calendarul de activități trebuie să dispună de o anumită flexibilitate pentru a putea fi reajustat în condițiile apariției unor evenimente neprevăzute. De asemenea, supra-organizarea programului poate duce la instalarea unor stări de anxietate sau frustrare.

Gestionarea adecvată a resurselor de timp de care dispuneți, planificarea realistă și finalizarea activităților pe care doriți să le întreprindeți presupune utilizarea cumulativă a tuturor tehnicilor prezentate anterior.

4.4. Abilități de utilizare eficientă a resurselor de timp

Aplicarea cu succes a acestor tehnici în managementul timpului nu poate fi realizată fără intervenția specifică a unui set de abilități fundamentale de utilizare eficientă a resurselor de timp. În cele ce urmează vor fi prezentate câteva astfel de abilități decisive în managementul timpului de studiu (Bozworth, 2001).

- **Percepția timpului** este o abilitate fundamentală implicată în estimarea adecvată a timpului necesar realizării unei activități. Percepția adecvată a timpului necesar derulării unei activități asigură o planificare realistă a acesteia, permite evitarea apariției unor sentimente de anxietate și frustrare.
- **Stabilirea obiectivelor** este abilitatea care permite conturarea finalităților care vor fi atinse în urma desfășurării unei activități. Pentru a putea identifica clar obiectivele unei activități trebuie respectate o serie de principii, cele mai frecvent utilizate fiind cele propuse de *modelul SMART* (**, 2002), și anume:
 - să fie *specifice* — precizând scopul ce urmează a fi atins și standardele de analiză a rezultatelor.

- să fie *măsurabile* — asigurând monitorizarea progresului obținut și analiza finalităților obținute.
- să fie *accesibile* — vizând activități ce pot fi realizate, formulate în termeni realiști
- să fie *recompensatoare, motivante* — precizând motivele ce susțin o anumită activitate, precum și beneficiile pe care le obțineți în urma finalizării respectivei activități.
- să fie clar *delimitate în timp* — asigurând finalizarea în timp util a activității, evitând apariția târăgănării și a frustrărilor.

- **Schimbarea standardelor** este o abilitate fundamentală care presupune ajustarea standardelor activității la noile condiții de lucru. Dacă pe parcursul unei activități au survenit o serie de modificări sau situații neprevăzute, această abilitate asigură evitarea unei tendințe perfecționiste, permite aprecierea și valorificarea rezultatelor care au fost obținute.
- **Planificarea timpului** este doar un segment al activității complexe de management al timpului. Această abilitate implică stabilirea activităților și a volumului de muncă care trebuie realizat într-un interval de timp. De cele mai multe ori, se realizează o listă de activități, care este apoi planificată pe un interval de timp corespunzător.
- **Recunoașterea târăgănării** este o abilitate fundamentală ce are o valoare aparte în contextul activităților de gestionare adecvată a resurselor de timp. Înainte de a discuta despre această abilitate, vom puncta succint impactul târăgănării asupra managementului timpului. **Târăgănarea** presupune amânarea unei decizii sau a unei activități care trebuie realizată într-un interval de timp determinat. Ea poate fi generată de o serie de *factori* (Ellis, 1995) precum: lipsa de relevanță a unei activități, acceptarea unor obiective care nu îi sunt proprii individului, tendința spre perfecționism, ambiguitatea sarcinii, frica de necunoscut sau incapacitatea reală de a face față situației. Comportamental, târăgănarea poate să îmbrace mai multe forme, dar ea este alimen-

tată de aceleași mecanisme afective: pe măsură ce se aproprie termenul limită, individul se simte din ce în ce mai vinovat și se angajează în activități alternative. În cele din urmă se mobilizează exemplar și reușește să realizeze o parte din sarcină în timp util. Sentimentul de vină sau de rușine este atenuat de „credința” acestuia că „dacă ar fi avut timp suficient/dacă ar fi început din timp, ar fi reușit”. Evitarea târăgănării poate fi realizată prin respectarea următoarelor recomandări:

- împărțiți activitățile pe care trebuie să le realizați în micro-activități
- alocați timp suficient pentru finalizarea acestora
- conștientizați faptul că aveți nevoie de variație și relaxare în ceea ce faceți
- monitorizați progresul realizat în fiecare etapă
- stabiliți așteptări realiste

4.5. Elaborarea calendarului de activități săptămânale

După ce am trecut în revistă care sunt principiile, tehnicile și abilitățile de bază care asigura un management adecvat al timpului, în cele ce urmează vom încerca să urmărim cum pot fi transpuse în practică aceste aspecte. Managementul timpului permite elaborarea unui orar al activităților valabil pentru fiecare persoană în parte, flexibil și personalizat, care să includă o serie de evenimente personale relevante.

Pentru a ilustra maniera în care aspectele anterior prezentate pot fi obiectivate în practică, am ales să prezentăm cum se întocmește un orar al activităților săptămânale. Cei mai importanți *pași* care trebuie parcurși sunt următorii:

- Stabiliți un cod de culoare pentru fiecare activitate diferită, asigurând astfel o interpretare vizuală imediată
- Luați în considerare toate zilele săptămânii inclusiv cele de la sfârșitul săptămânii
- Marcați toate cursurile, seminariile și celelalte activități didactice pe care le aveți în săptămâna respectivă

- Stabiliți timpul de care aveți nevoie pentru a lua masa și a vă deplasa la universitate
- Inventariați timpul petrecut cu familia, prietenii, în care vă relaxați etc.
- Evidențiați timpul alocat angajamentelor sociale pe care le aveți

Timpul, care nu a fost marcat pe orar, este timpul liber de care dispuneți și pe care trebuie să îl drămuieți cu atenție. Puteți să îl distribuiți în mod egal pentru diferite materii sau să îl utilizați integral pentru o sarcină specifică. Dacă nu a rămas nici un interval de timp disponibil, va trebui să revizuiți planificarea pe care ați realizat-o. Ca un indice estimativ general, pentru studiul academic (fiind incluse cursurile și seminariile) este necesar să distribuiți în jur de 40 de ore de studiu pe săptămână.

De reținut este faptul că este necesară conservarea unor resurse motivaționale și pentru activitățile pe care urmează să le efectuați ulterior. În acest sens, rețeta unui management de succes al timpului presupune păstrarea unui *echilibru între toate aspectele vieții personale, sociale și educaționale*.

Managementul eficient al timpului de studiu este dependent și de intervenția unor **strategii** ce asigură o gestionare adecvată a resurselor de timp (Covey, 2000), și anume:

- stabilirea ponderii diferitelor teme în cadrul unui curs, precum și identificarea gradului de dificultate asociat acestora
- estimarea timpului necesar unei lecturi preliminare a materialelor care vor fi predate, luării de notițe și parcurgerii acestora imediat după ce cursul a fost predat. Sunt asigurate astfel premisele unei înțelegeri adecvate, dar și cele necesare unei stocări adecvate a informațiilor
- alternarea desfășurării activităților asigură menținerea atenției concentrate pentru un interval de timp mai mare
- identificarea priorităților realizând diferența între activitățile importante, urgente sau rutiniere

- regândirea orarului prin includerea noilor sarcini pe care le aveți de îndeplinit
- evitarea suprasolicitării prin alternarea unor perioade prelungite de muncă cu pauze sau alocarea unor perioade de refacere și relaxare
- identificarea unor resurse de timp necesare pentru angajamentele personale sau sociale

4.6. Recomandări

O bună gestionare a resurselor de timp necesare studiului trebuie să țină cont și de o serie de recomandări care permit identificarea unor **modalități de a vă salva resursele de timp**.

Dintre acestea amintim:

- Învățați să vă stabiliți prioritățile în termeni de scopuri, sarcini și responsabilități
- Începeți cu prioritatea numărul 1, monitorizați utilizarea adecvată a resurselor de timp de care dispuneți
- Împărțiți activitățile complexe în micro-activități, care sunt mult mai ușor de realizat
- Oferiți-vă zilnic un răgaz binemeritat, indiferent de cât de aglomerat este programul pe care îl aveți
- Învățați să refuzați anumite oferte dacă în orar sunt prevăzute multe activități importante
- Reuniți sarcinile similare și alocați-le un interval de timp pentru soluționare
- Minimalizați sarcinile rutiniere și diminuați numărul întreruperilor inutile
- Evitați dorința de a atinge perfecțiunea în ceea ce întreprindeți
- Fiți realiști atunci când vă asumați anumite sarcini, evitați să vă implicați în activități pe care mai apoi nu le puteți duce la bun sfârșit
- Nu vă supra-organizați orarul, păstrați o doză de flexibilitate pentru anumite situații neprevăzute
- Stabiliți anumite repere temporare, mai ales pentru luarea unor decizii uzuale
- Concentrați-vă atenția asupra a ceea ce faceți

- Atribuiți pentru sarcinile complexe intervale mai ample de timp
- Soluționați problemele dificile în timp util, amânarea acestora nu înlesnește soluționarea.

Nu uitați !

- stabiliți care vă sunt prioritățile
- organizați-vă programul
- elaborați-vă un orar săptămânal pentru activitățile pe care le derulați
- identificați care vă sunt angajamentele personale și sociale
- alocați adecvat timpul liber
- asigurați flexibilitatea necesară a programului stabilit
- afișați-vă programul elaborat
- asigurați-vă de varietatea și echilibrul programului de lucru stabilit
- relaxați-vă, ați reușit deja să vă organizați

acestei metode sunt dezvoltarea abilităților de prezentare orală a unui material informațional academic complex și dezvoltarea capacității de gestiune a unui răspuns adecvat la comentariile, întrebările, sugestiile și feedback-ul unei audiențe. Materialul de față prezintă o serie de tehnici și recomandări referitoare la prezentarea realizată în cadrul unui seminar, informații bazate pe experiența noastră didactică și academică.

Un prim pas legat de prezentarea de la seminar se referă la alegerea temei de seminar și apoi a surselor de informare acceptate: lucrări publicate, studii și articole preluate din jurnale de specialitate. Articolele descărcate de pe internet, de pe site-uri necorespunzătoare, nu întrunesc exigențele unei prezentări la seminar. După această etapă se concepe forma de prezentare. Prezentările la seminar pot fi realizate pe: foi de flipchart, A3 sau A4 — sub forma de slide-uri (realizate în Power-point, scrise cu caractere suficient de mari pentru a putea fi citite), pregătite în prealabil. Prezentarea materialului are de regulă o durată prestabilită și anunțată de coordonatorul de seminar (între 10/15 minute și jumătate de oră și poate fi realizată individual sau pe microgrupuri); pentru respectarea acestei durate este recomandată repetiția prealabilă a prezentării cu monitorizarea timpului.

Obiectul prezentării la seminar poate fi reprezentat, spre exemplu, de:

- un singur articol de cercetare
- o sinteză de articole realizată în funcție de un obiectiv aferent temei seminarului

După ce sunt stabilite aceste aspecte, este important să urmați pașii descriși mai jos, pentru a realiza o prezentare care să respecte exigențele și criteriile în funcție de care veți fi evaluați.

5.1. Pregătirea prezentării

- În primul rând fiți atenți la tema de seminar pentru care trebuie să vă pregătiți, având în vedere că aveți de pregătit o prezentare specifică, și nu una generală. Citiți suportul de seminar pentru a vă clarifica tema și verifi-

cați cu coordonatorul de seminar dacă nu sunteți siguri. Dacă tema de seminar este formulată în termeni generali, se recomandă să analizați care sunt aspectele / subtemele specifice și să vă pregătiți pentru prezentarea unei dimensiuni distincte.

- Consultați mai multe surse bibliografice înainte de a alege materialul. Verificați dacă materialele bibliografice sunt accesibile pentru voi (din punct de vedere al teoriilor, metodologiei etc.) și dacă acestea conțin informații de interes pentru voi. Nu uitați că de această prezentare beneficiați în primul rând voi!
- Pregătiți structura materialului, la fel ca și conținutul. Aveți în vedere: *care sunt obiectivele prezentării, care sunt ideile pe care vreți să le evidențiați, dacă prezentarea reflectă tema seminarului.*
- Pregătiți de acasă un cadru în care să îi invitați pe colegi să participe activ în prezentarea voastră (întrebări pe care să le adresați audienței pentru a stimula participarea și colaborarea pe măsură ce vă realizați prezentarea; în felul acesta, veți face prezentarea mult mai interesantă pentru public și mult mai satisfăcătoare pentru voi).

5.2. Părțile prezentării

5.2.1 Introducerea

- Începeți prin a vă prezenta, salutați audiența, precizați ce anume veți prezenta
- Evidențiați importanța temei alese
- Prezențați în avans principalele puncte care vor fi atinse în timpul prezentării, definiți conceptele teoretice sau teoriile. (De ex.: *Tema acestei prezentări este....., obiectivul prezentării este de a, în cadrul prezentării se va face referire la următoarele aspecte*)

5.2.2. Conținutul

- Această parte presupune prezentarea detaliată a informațiilor

- Aici expuneți efectiv materialul structurat pe subcapitole/părți: definiți conceptele și prezentați principalele teorii folosite, prezentați efectiv articolele de cercetare punând accent pe relevanța acestora pentru temă, analizați legătura dintre articole (De ex.: *Principalele concepte și teorii folosite sunt..... studiul X analizat a relevant următoarele aspecte.....studiul Y a evidențiat că... .. articolele prezentate relevă că.....*)
- Identificați de asemenea și eventualele dezbateri din literatura de specialitate

5.2.3. Concluziile

- Se referă la recapitularea informațiilor prezentate și evidențierea aspectelor esențiale. Este foarte important ca la final să treceți în revistă principalele aspecte pe care le-ați dezvoltat de-a lungul prezentării
- Faceți un rezumat al principalelor aspecte ale prezentării și puneți accent în încheiere pe o idee sau un aspect pe care să îl prezentați ca fiind unul cheie).
- Precizați încă o dată importanța celor prezentate (De ex.: *În urma analizei materialelor studiate se relevă următoarele concluzii..... Aplicațiile practice ale teoriilor, conceptelor de psihologie și a rezultatelor studiilor din domeniul.... sunt..... Dacă aveți întrebări, nu ezitați să mi le adresați*)
- De asemenea, prezentați recomandări și gânduri personale legate de rezultate și de continuarea cercetărilor în domeniu.

5.3. Recomandări referitoare la prezentarea orală

- Evitați să citiți cuvânt cu cuvânt materialul! Vă puteți baza pe suportul de curs menținând în paralel contactul vizual cu diferiți membri ai auditoriului. Folosiți fișe cu ideile principale, pe care să le consultați în timpul prezentării. Țineți minte că asta nu înseamnă să citiți cuvânt cu cuvânt materialele conspectate!
- Pregătiți-vă de acasă slide-urile sau foile de flipchart. Nu începeți să scrieți pe tablă în timpul prezentării

- Gesticulați atât cât e nevoie pentru prezentare! Nu gestificați excesiv și nu vă sprijiniți în timpul prezentării de bănci, tablă sau perete!
- Respectați timpul alocat
- Vorbiți clar. Nu vorbiți prea repede sau prea rar
- Bucurați-vă că aveți ocazia să prezentați în fața unui auditoriu rezultatul muncii voastre!!!

5.4. Cum să răspundeți la întrebări

- Anticipați în măsura în care este posibil întrebările audienței și pregătiți în prealabil răspunsuri scurte
- Ascultați cu atenție fiecare întrebare, nu „săriți” cu răspunsul până când nu înțelegeți ce sunteți întrebați de fapt
- Uneori, persoane din public lansează sub formă de întrebare o afirmație; fiți atenți la această nuanță și solicitați persoanei să vă adreseze întrebarea
- Răspundeți la obiect, nu divagați
- Fiți cinștiți! Dacă nu știți răspunsul, recunoașteți! (amintiți-vă că sunteți într-un mediu în care se învață și este firesc să nu cunoașteți toate răspunsurile; rolul coordonatorului de seminar este să vă răspundă la întrebări)
- Nu încercați să acoperiți toate informațiile care țin de tema respectivă!!

5.5. Materialul de suport pentru prezentarea orală

- Folosiți slide-uri din Power-point listate (cu caractere de 24) sau scrieți cu marker pe foi de flipchart. Scrieți cu caractere suficient de mari pentru ca cei din auditoriu să poată urmări prezentarea
- Nu încărcăți inutil slide-urile. Completările le puteți face în timpul prezentării
- Prezentați doar rezultatele care ilustrează principalele rezultate ale proiectului. Țineți și celelalte informații la îndemână pentru eventualele întrebări
- Pregătiți materialul în prealabil pentru a vă concentra atenția doar pe prezentare, nu și pe redactare

5.6. Evaluarea prezentării la seminar

În general, criteriile pot fi reprezentate de:

- Relevanța prezentării pentru tema seminarului
- **Cunoașterea informațiilor prezentate:** dacă studentul cunoaște teoria, explicațiile, furnizează exemple, răspunde corect la întrebările legate de temă
- Cunoașterea informațiilor din suportul de seminar sau / și din bibliografia obligatorie
- **Structură:** materialul are parte introductivă, conținut, concluzii
- **Conținut:** relevanța informațiilor pentru tema seminarului, corectitudinea acestora, legătura conceptelor noi prezentate cu cele știute deja
- **Mod de prezentare:** ton și ritm corespunzător, interacțiunea cu auditoriul, încadrarea în timpul alocat
- **Materiale:** lizibilitate, claritate, cuprinderea informațiilor esențiale, uniformitatea materialului (mai ales atunci când este vorba de o prezentare de grup, și fiecare prezintă partea lui scrisă)
- Interacțiunea cu audiența (colegii) pe parcursul prezentării

Fiecare criteriu poate avea o anumită pondere sau poate fi notat pe o scală de la 1 la 10. Aceleași criterii pot fi folosite atât de coordonatorul de seminar, cât și de colegi, notele colegilor putând avea o anumită pondere și în nota finală.

5.7. Lista de verificare

Înainte de a ajunge la prezentarea la seminar este important să vă asigurați că:

- ați înțeles exigențele coordonatorului de seminar și sarcina specifică ori tema pentru care vă pregătiți prezentarea
- ați consultat o bibliografie adecvată subiectului și suficient de diversă, care să vă faciliteze accesul la informații consistente și validate științific
- aveți o structură și un plan al prezentării — un titlu, un scop, câteva obiective, o serie de probleme pe care le veți

aduce în atenția colegilor în scopul dezbaterii lor și generării de noi conexiuni între concepte / teorii

- aveți un suport vizual pentru audiență care să includă principalele idei care sunt dezvoltate pe parcursul prezentării; acest suport vizual va fi concis, sintetic și aerisit

5.8. Exemplu de prezentare a unui articol sau a unei sinteze de articole

1.

Universitatea Facultatea.....

Specializarea.....

Anul..... Grupa.....

Numele persoanelor/persoanei care prezintă

2.

Scopul articolului/al sintezei

—

Relevanța pentru tema seminarului

3.

Principalele teorii și concepte teoretice abordate

—

—

4.

Structura articolului/articolelor

Titlu, autor, jurnal,

Obiective și ipoteze

Metode (design, subiecți, materiale, procedură)

Rezultate (interpretarea cantitativă)

Discuții (interpretarea calitativă)

Concluzii — pentru fiecare articol în parte

5.

Concluzia

(dacă sunt mai multe articole, se va prezenta o concluzie integratoare a tuturor studiilor și se va face referire inclusiv la teoriile analizate)

6.

Importanța temei și a concluziilor

Aplicații practice

Capitolul 6

RECENZIA DE CARTE

Amelia Marian

Cuprinsul capitolului:

- 6.1. Ce este o recenzie de carte
 - 6.1.1. De ce este necesară elaborarea unei recenzii de carte
- 6.2. Structura unei recenzii de carte
 - 6.2.1. Prezentarea unor date preliminare
 - 6.2.2. Introducere
 - 6.2.3. Sumarul lucrării
 - 6.2.4. Analiza generală și evaluarea lucrării
 - 6.2.5. Concluzii
- 6.3. Pași în redactarea unei recenzii

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Își contureze o imagine adecvată asupra recenziei de carte
- Identifice elementele de bază ale unei recenzii
- Organizeze redactarea unei recenzii respectând exigențele specifice
- Identifice și să se raporteze critic la noile direcții de cercetare științifică

Elaborarea unei recenzii de carte presupune un proces laborios, stimulează dezvoltarea unor abilități academice și deprinderea unor tehnici necesare studenților în activitățile specifice pe care le desfășoară. Pentru a putea desprinde aspectele relevante ale acestei tehnici vom realiza în cele ce urmează o succintă caracterizare a recen-

ziei, vom prezenta care este structura unei recenzii de carte, pașii care trebuie parcurși în elaborarea unei recenzii, precum și o serie de recomandări utile.

6.1. Ce este o recenzie de carte

Înainte de a oferi o serie de date preliminare despre recenzia de carte este necesar să realizăm în prealabil o delimitare conceptuală între recenzia de carte și raportul de carte.

Raportul de carte are o structură încheată oferind o imagine unitară a unei cărți. Prezintă succint, într-o manieră descriptivă, principalele teme abordate într-o carte fără a realiza o analiză critică a respectivelor conținuturi.

Recenzia de carte nu se limitează doar la trecerea în revistă a unor conținuturi, ci propune o abordare critică a conținutului unei lucrări, a argumentelor vehiculate de autor, reliefează contextul specific în care cartea a fost gândită, iar în final, formulează o recomandare cu privire la oportunitatea parcurgerii respectivei lucrări.

Scopul declarat al unei recenzii este acela de a prezenta o scurtă descriere a scopului și a principalelor teme ale unei cărți, de a analiza și evalua conținuturile și metoda de lucru propusă, de a evidenția contribuțiile cărții în domeniul de studiu și de a stabili validitatea informațiilor vehiculate.

Recenziile pot cuprinde între 300 și 1000 de cuvinte. Pentru a incita posibilul cititor la lectură este important ca recenziile să nu depășească limita de 1000 de cuvinte. Cele mai frecvent întâlnite sunt recenziile de carte. Există situații când sarcinile de recenzare vizează articole de specialitate sau articolele apărute pe o anumită temă într-o revistă.

6.1.1. De ce este necesară elaborarea unei recenzii de carte

În general, realizarea unor recenzii de carte constituie o sarcină specifică primilor ani de studiu, deoarece presupune o familiarizare cu literatura de specialitate.

Elaborarea unei recenzii de carte presupune în primul rând descoperirea și delimitarea unui domeniu particular de interes, dar și identificarea manierei în care oamenii de știință tratează probleme specifice domeniului lor de activitate.

Recenzia de carte permite atât identificarea noilor direcții ce apar în activitatea de cercetare, cât și consolidarea interesului pentru un segment particular dintr-un anumit domeniu de cercetare. Nu în ultimul rând, informațiile dobândite în urma elaborării unei recenzii consolidează sistemul conceptual al studenților și oferă un suport științific contribuțiilor personale ce pot fi aduse în cadrul unor dezbateri științifice.

În procesul de elaborare a unei recenzii sunt implicate o serie de abilități academice de bază, dintre care amintim: analiza și sinteza unor informații complexe, înțelegerea unor argumente academice, evaluarea critică a informațiilor și nu în ultimul rând abilități de gestionare eficientă a timpului.

6.2. Structura unei recenzii de carte

Există o mare varietate de modele ce pot fi utilizate în elaborarea unei recenzii. Indiferent de forma particulară aleasă, este important ca în structura recenziei să fie regăsite următoarele elemente fundamentale (Misser, nd.):

- O *introducere* în care sunt prezentate datele preliminare legate de carte și de autor
- Un *sumar* care să cuprindă scopul și teza fundamentală a recenziei;
- *Analiza și evaluarea conținuturilor* lucrării
- O *recomandare* cu privire la oportunitatea lecturării cărții respective

Structura de bază a unei recenzii de carte presupune următoarele elemente:

6.2.1. Prezentarea unor date preliminare

Înainte de a trece la prezentarea unor conținuturi specifice, vor fi menționate în prealabil o serie de date de

identificare preliminară despre carte, și anume: autor, titlul integral al lucrării, localitatea în care a fost publicată lucrarea, editura, data publicării, numărul ediției, numărul de pagini, preț, ISBN.

De exemplu:

Mielu Zlate
Psihologia mecanismelor cognitive
Iași: Polirom, 1999.
528 p. 115.000 lei
973-683-278-3

6.2.2. Introducere

În această secțiune este realizată o *succintă descriere a lucrării* fiind prezentate detalii despre autor, recunoașterea de care se bucură în cadrul comunității științifice naționale și internaționale, domeniile specifice de competență. Sunt realizate o serie de trimiteri la titlul lucrării și maniera în care acesta surprinde subiectul abordat, este reliefat scopul pentru care a fost elaborată lucrarea, tema centrală, argumentul dominant dar și publicul țintă căruia îi este adresată.

Pasul următor care este prevăzut în structura unei recenzii vizează *formularea tezei, a argumentului central*. Teza unei recenzii presupune o evaluare succintă a lucrării, condensând ideea centrală care urmează a fi ulterior argumentată. Teza nu trebuie să depășească una sau două fraze. Formularea tezei fundamentale a unei recenzii poate fi sprijinită de o serie de întrebări relevante, precum:

- Care este tematica abordată în această carte?
- Care a fost scopul urmărit de autor? Pentru ce tip de public a fost gândită cartea? Cât de clar este delimitat subiectul tratat în carte? Tema centrală a cărții este declarată sau numai sugerată?
- Cum apare această carte în relație cu cărțile care au fost scrise în același domeniu de specialitate? Care este formarea inițială a autorului sau reputația științifică a acestuia?
- Ce alte cărți au mai fost scrise de același autor? Există anumite circumstanțe particulare care au dus la scrierea acestei cărți?

- *Ce surse au fost utilizate în elaborarea acestei cărți?*

6.2.3. Sumarul lucrării (sintetizarea conținuturilor cărții într-un scurt paragraf)

Există două variante în care această etapă se poate regăsi: fie are un statut de sine stătător și prezintă o versiune condensată a conținuturilor cuprinse în carte, fie poate să fie corelată cu etapa de analiză și evaluare a cărții. În această situație (când cele două etape sunt integrate), pe măsură ce sunt prezentate temele centrale ale cărții și argumentele fundamentale, se va realiza și evaluarea lor.

Există o serie de *principii* pe care trebuie să le respectați atunci când sintetizați informațiile prezentate într-o carte, și anume :

- acordați aceeași importanță fiecărei părți a lucrării după cum procedează și autorul
- respectați ordinea de prezentare utilizată în lucrarea pe care o recenzați
- respectați firul logic al argumentării
- includeți cele mai semnificative elemente (eventual inserați citate în recenzie) care să susțină argumentele autorului
- adaptați cantitatea de informații scopurilor pe care vi le-ați propus

6.2.4 Analiza generală și evaluarea lucrării

În această etapă este dezvoltată teza fundamentală a recenziei, fiind prezentate argumentele care susțin evaluarea lucrării în discuție. Evaluările sunt fie predominant negative, fie predominant pozitive, fie mixte. Există o recomandare specifică în acest sens. Dacă evaluarea pe care o realizați este predominant negativă (aspectele pozitive identificate fiind sporadice), este recomandată prezentarea aspectelor pozitive la început, acestea fiind urmate de cele negative, pentru a nu crea confuzii cititorilor. Argumentul forte al evaluării trebuie prezentat întotdeauna la final pentru a obține impactul scontat.

Evaluarea lucrării trebuie realizată pe unități distincte de conținut. Trebuie să demonstrați prin forța argumente-

lor invocate, precum și prin relevanța pasajelor extrase din lucrare, motivele pentru care cititorul este îndreptățit să accepte evaluarea pe care o propuneți în recenzie. Pentru a facilita acest demers pot fi utilizate o serie de întrebări adiacente. Iată câteva teme posibile ce pot fi abordate (Northey, 1993) :

- structura cărții: *Cum este organizată cartea ?*
- ipotezele vehiculate: *Ce tip de ipoteze formulează autorul în prezentarea materialului ?*
- consecvență în prezentarea conținuturilor: *Reușește cartea să ofere tot ce a fost inițial propus ?*
- validitatea informațiilor: *Ce tip de date utilizează autorul pentru a susține argumentele ?*
- stilul de prezentare : *Cartea este scrisă într-un stil accesibil?*
- flexibilitatea informațiilor: *Cartea ridică anumite probleme care trebuie explorate ulterior?*
- În ce măsură recomanzi această carte? Ce efect a avut asupra ta această lectură ?

6.2.5. Concluzii (un scurt paragraf)

Această etapă aduce din nou în atenție teza recenziei formulată și dezvoltată în secțiunile anterioare. La finalul unei recenzii trebuie să formulați o frază de impact (fără a exagera) care să dea nota finală asupra lucrării pe care ați recenzat-o. Concluzia trebuie să se înscrie în linia argumentelor prezentate anterior și să reprezinte viziunea voastră asupra cărții.

Concluzia unei recenzii are rolul unei recomandări care poate incita posibilul cititor la lectură sau dimpotrivă. Dacă întâmpinați dificultăți majore în formularea unei concluzii inspirați puteți recurge la aprecierea unei autorități în domeniu care a formulat o apreciere la adresa respectivei lucrări. Atenție, dacă recurgeți la un astfel de subterfugiu este important ca opinia respectivă să corespundă impresiei pe care v-ați format-o despre cartea în discuție!

6.3. Pași în redactarea unei recenzii

Recenzia presupune atât prezentarea, cât și evaluarea informațiilor propuse de o anumită lucrare, surprinzând astfel scopul lucrării, conținutul acesteia și autoritatea punctelor de vedere exprimate. După ce au fost prezentate elementele de bază ale unei recenzii, în cele ce urmează vom puncta pașii care trebuie parcurși în colectarea și organizarea informațiilor (Walford, 1996).

- *Adunarea unor informații preliminare legate de carte:* înainte de a parcurge lucrarea propriu-zisă este important să vă orientați asupra unor elemente precum: titlul lucrării — ce sugerează acesta, prefața — dacă surprinde scopul pe care autorul îl urmărește prin lucrarea propusă, cuprinsul — dacă indică modul de organizare a lucrării (cronologic, pe teme fundamentale etc.).
- *Parcursirea lucrării, citirea materialului:* pe măsură ce materialul este lecturat este necesar să luați anumite notițe și să vă marcați pasajele relevante care pot fi citate. În această parte se realizează practic analiza generală și evaluarea lucrării.
- *Consultarea unor surse informaționale adiționale:* permite acumularea unor informații relevante despre autor, precum: reputația științifică a acestuia, domeniile de competență, influențe livești etc. Toate acestea au drept scop identificarea autorității punctelor de vedere vehiculate în lucrarea supusă analizei. Consultarea unor surse adiționale permite surprinderea unor poziții teoretice complementare celor prezentate în lucrarea analizată.
- *Pregătirea unei schițe a materialului:* notițele care au fost adunate pe parcursul etapelor anterioare trebuie revăzute cu atenție și sintetizate pentru a înlesni formularea tezei fundamentale a recenziei. Este important să respectați o ordine firească în prezentarea argumentelor care susțin teza fundamentală a lucrării.
- *Elaborarea unei versiuni preliminare a recenziei:* se pornește de la schița recenziei, sunt selectate pasa-

jele sugestive din lucrare ce urmează a fi citate și se redactează o primă versiune a recenziei. Prezentarea acestor informații trebuie să respecte structura propusă pentru orice recenzie de carte, structură ce a fost anterior prezentată.

- *Utilizarea feedback-ului:* permite verificarea clarității, corectitudinii, coerenței informațiilor prezentate în recenzie. În acest sens puteți solicita ajutorul unei persoane din anturajul vostru. Recenzia este oferită spre lectură, după care sunt colectate opiniile în legătură cu aceasta.
- *Revizuirea versiunii preliminare:* se realizează în acord cu o serie de *recomandări*, dintre care amintim:
 - Distanțarea de experiența recentă, alocarea unui interval de timp între elaborarea versiunii preliminare și revizuirea acesteia
 - Citirea atentă a materialului elaborat, identificarea unor pasaje care nu sunt coerente sau nu au fost suficient de clar prezentate
 - Verificarea unor eventuale erori gramaticale
 - Verificarea adecvării citatelor și a notelor inserate în text
- *Prezentarea surselor bibliografice consultate:* sunt prezentate toate sursele ce au fost utilizate în colectarea informațiilor și care au fost ulterior valorificate în recenzia elaborată. Sursele vor fi citate în conformitate cu standardele APA, prezentate în Anexa acestui manual de tehnici și abilități academice.

Pentru ca recenzia elaborată să satisfacă anumite criterii de succes, sunt propuse o serie de recomandări (Walford, 1996):

- Recenzia trebuie să fie construită pe aspectele și argumentele prezentate în lucrarea vizată
- Nu vă limitați doar la a face referire la cuprins, recenziile bune plasează întotdeauna cartea în contextul celorlalte lucrări publicate pe aceeași temă și includ sugestii pentru viitoarele direcții de cercetare

— Recenziile de succes pot face referire la modul în care a fost receptată cartea de către comunitatea științifică

Trebuie să rețineți faptul că recenzia de carte nu se reduce la prezentarea rezumatului acesteia, nici la a spicui aspecte prezentate în prefața cărții. Ea propune o critică a conținuturilor respectivei cărți, îi analizează punctele slabe și forte, subliniază valoarea cărții pentru domeniul de specialitate aferent.

După ce ați finalizat elaborarea unei recenzii, pentru a fi siguri că au fost parcurse toate etapele importante în elaborarea ei, realizați o scurtă verificare, urmărind aspecte precum:

- Prezentarea unor date generale de identificare a cărții: autor, titlul integral al lucrării, localitatea în care a fost publicată lucrarea, editura, data publicării, numărul ediției, numărul de pagini, preț, ISBN
- Realizarea unei introduceri succinte: punctarea unor informații legate de autor, tema centrală a cărții, scopul acesteia, etc.
- Sumarul cărții: care să cuprindă temele centrale și argumentele de bază prezentate de autor în carte
- Analiza și evaluarea cărții: în care se realizează o evaluare critică a cărții, sunt analizate conținuturile acesteia
- Concluzii: este readusă în atenție teza fundamentală și este formulată o recomandare generală cu privire la carte.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 7

CUM SĂ CITEȘTI CRITIC UN ARTICOL

.....

Florin Sava

Cuprinsul capitolului:

- 7.1. Scopul citirii critice a unui articol
- 7.2. Evaluarea sintetică a unui articol
- 7.3. Evaluarea analitică a unui articol
 - 7.3.1. Evaluarea secțiunii introductive
 - 7.3.2. Evaluarea metodologiei
 - 7.3.3. Evaluarea rezultatelor
 - 7.3.4. Evaluarea discuțiilor
- 7.4. Câteva remarci finale cu privire la citirea critică a unui articol

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Identifice diferite scopuri pentru citirea unui articol de specialitate
- Enumere criteriile unui cercetări de calitate
- Diferențieze între modalitățile de evaluare posibile ale unui articol

Scopul principal al articolelor științifice este de a comunica lumii academice rezultatele unei cercetări. Un articol, spre deosebire de literatura populară, este de cele mai multe ori sec, plin de expresii ce țin de jargonul științific și de analize statistice complexe. Din această cauză, limbajul specializat utilizat creează dificultăți non-specialiștilor în decodificarea informațiilor. Paginile următoare vin în sprijinul studenților interesați de a surprinde aspec-

tele esențiale ale unui articol, așa cum rezultă ele din analiza critică a acestuia.

Pentru a atinge acest deziderat, vom prezenta mai întâi situațiile în care putem citi critic un articol, iar apoi ne vom concentra asupra procesului de evaluare a diferitelor secțiuni ale unui articol.

Asociația Psihologilor Americani (2001) distinge între mai multe tipuri de articole precum studiile empirice, articolele de sinteză, articolele teoretice, articolele metodologice, studiile de caz, rapoartele scurte, ori comentariile și replicile la articole publicate anterior. Dintre acestea, cele mai întâlnite sunt de departe studiile empirice, denumite de alți autori rapoarte de cercetare (Jordan și Zana, 2000). Acestea constituie obiectul de interes și în paginile de față, fiind menite să-i ajute pe cei interesați în a deprinde aspectele esențiale ale evaluării unui articol.

Importanța înțelegerii studiilor empirice se menține și în cazul articolelor teoretice sau de sinteză. Multe din informațiile prezentate în acest gen de articole pot fi analizate mai bine dacă vom face referire la calitățile studiilor empirice originale la care se face referire.

7.1. Scopul citirii critice a unui articol

Citirea unui text științific (în cazul în care urmărim parcurgerea literaturii de specialitate pentru a selecta noi informații) este diferită de situația în care dorim să evaluăm calitatea unei cercetări (Oleson și Arkin, 1996).

În primul caz analiza critică a articolului citit este mai puțin profundă, cititorii fiind mai degrabă interesați de a identifica acele studii care fie utilizează aceeași metodologie, fie studiază același subiect, fie ajung la concluzii similare etc. Scopul poate fi didactic, prin prezentarea unui model descriptiv de testare a anumitor relații dintre fenomene.

În cel de-al doilea caz cititorii sunt interesați de valoarea intrinsecă a articolului citit, din punctul de vedere al validității concluziilor sale. Astfel, el va oferi o serie de comentarii legate de contribuția teoretică și valoarea metodologică a concluziilor obținute în studiul empiric

respectiv. Scopurile evaluării serioase a unui articol pot fi diverse, de la identificarea unor limite ale studiilor anterioare ca bază de construire a unui nou studiu, la evaluarea calității unui articol, din perspectiva șanselor ca acesta să fie publicat în reviste de specialitate.

În continuare ne vom focaliza atenția asupra modului de evaluare a articolelor din această ultimă perspectivă, a unui editor care evaluează calitatea unui articol, a unui cadru didactic care notează studiul empiric al unui student, a unui auditoriu care se întreabă asupra validității concluziilor unui studiu prezentat în cadrul unei întruniri științifice.

Nu în ultimul rând, studenții care dau dovadă de perspicacitate au realizat deja că pot beneficia de pe seama modului de evaluare critică a unui articol, atunci când scriu un studiu empiric, pentru a veni în întâmpinarea cerințelor unui studiu de calitate.

De exemplu, din perspectiva standardelor de publicare, normele APA (2001, p.6) precizează următoarele întrebări generale:

- Este problema cercetată semnificativă, originală și importantă?
- Au instrumentele utilizate o bună fidelitate și validitate?
- Sunt rezultatele obținute adecvate și relevante pentru problema științifică ridicată?
- Este designul cercetării clar și corect pentru a putea testa ipoteza de lucru?
- Sunt participanții reprezentativi pentru populația la care au fost făcute generalizările?
- Sunt discutate și respectate standardele etice corespondente cercetării respective?
- Sunt suficient de importante rezultatele obținute pentru a merita să fie publicate?

Dacă toate răspunsurile la aceste întrebări sunt afirmative înseamnă că ne aflăm în fața unei cercetări de calitate, care merită a fi publicată.

Aceste întrebări generale pot fi formulate diferit, fie într-un mod sintetic precum cel oferit de Oleson și Arkin (1996), fie într-un mod analitic, printr-o strategie critică

complexă (Jordan și Zanna, 2000; Mitchell și Jolley, 1992). Vom detalia ambele abordări în paginile următoare.

7.2. Evaluarea sintetică a unui articol

Abordarea sintetică presupune, așa cum era de așteptat, o viziune de ansamblu asupra calității cercetării, operaționalizată prin aprecierea subiectivă a cercetării pe mai multe fațete. Spre exemplu, Oleson și Arikin (1996) oferă un posibil model tipic de evaluare:

1. Aprecierea generală a manuscrisului

- _____ Acceptat spre publicare
- _____ Acceptat spre publicare, cu modificări minore pe baza sugestiilor redactorilor
- _____ Respins, cu invitația de a retrimite articolul într-o formă revizuită
- _____ Respins

2. Aprecierea confidențială a manuscrisului

A. Pe o scală de la 1 la 10, unde 10 înseamnă excelent, cum ați evalua articolul în privința:

- adecvării literaturii de specialitate folosite _____
- importanței teoretice a temei _____
- acurateței analizei cantitative efectuate _____
- complexității și adecvării metodologiei _____
- clarității în exprimare (comunicare) _____
- probabilității de citare a studiului în viitor _____

B. Comentarii adiționale pentru editor: _____

Modalitatea de evaluare prezentată mai sus nu este întotdeauna utilă pentru a înțelege calitatea unui articol. În schimb, modalitatea analitică de evaluare a unui articol are un rol educațional sporit nu numai datorită aprecierii calităților unui studiu, ci și pentru a înțelege cum se scrie un articol. Totuși, modalitatea sintetică de evaluare corespunde mai bine teoriilor implicite ale cercetătorilor cu privire la ceea ce înseamnă un articol bun (Sternberg și Gordeeva, 1996). Cei doi autori au arătat în urma unei analize factoriale efectuate pe un lot de 252 doctori în

Psihologie, că există șase factori importanți în determinarea calității unui articol. În ordinea importanței lor, aceștia sunt: importanța teoretică, valoarea sa pentru studiile viitoare, calitatea prezentării, actualitatea temei, acuratețea metodologică și importanța practică a rezultatelor.

7.3. Evaluarea analitică a unui articol

Acest gen de abordare presupune o serie de liste cu întrebări pe marginea respectării elementelor componente ale unui articol. Informațiile prezentate mai jos, se regăsesc în lucrările lui Jordan și Zanna (2000), Mitchell și Jolley (1992) sau Oleson și Arikon (1996).

Pentru a evalua analitic un studiu empiric trebuie să reamintim cele patru mari secțiuni ale unui articol: introducerea, metodologia, rezultatele și discuțiile. Fiecare componentă poate fi apreciată printr-o serie de întrebări. Înainte de a le formula, vom menționa pe scurt importanța titlului și a abstractului (rezumatului) care constituie preambulul oricărei cercetări. Jordan și Zanna (2000) fac o analogie între secvențele promoționale dintr-un film și cele două elemente de la începutul oricărei cercetări. Așa cum secvențele respective ajută telespectatorii să se decidă dacă vor viziona acel film, atât titlul cât și abstractul trebuie să fie suficient de clare, astfel încât să-l ajute pe cititor să decidă dacă merită sau nu merită să citească articolul respectiv.

7.3.1. Evaluarea secțiunii introductive

Secțiunea introductivă a oricărui articol va trebui să fie foarte clară cel puțin în privința următoarelor patru aspecte: ce problemă este studiată și care este importanța ei (1), cum se leagă studiul de față de celelalte cercetări ale aceleiași teme (2), care sunt obiectivele studiului (3), care este și cum s-a ajuns la formularea ipotezei studiului (4). Evaluarea acestor aspecte se poate face apelând la următorul set de întrebări:

- Este clar care este problema (tema specifică) investigată în studiu?

- Se precizează de ce este importantă studiarea problemei?
- Este prezentată o sinteză scurtă a cercetărilor anterioare relevante pentru problema aleasă?
- Sunt definite conceptual constructele relevante?
- Sunt prezentate obiectivele de cercetare? (Se sugerează în ce fel studiul propus va contribui la aprofundarea cunoașterii problemei respective?)
- Este suficient de clar demersul logico-teoretic pentru a motiva alegerea ipotezei (ipotezelor) cercetării?
- Este designul de cercetare potrivit pentru a răspunde ipotezelor studiului?
- Este operaționalizată ipoteza în întrebări testabile?

7.3.2. Evaluarea metodologiei

Această secțiune are un rol esențial în aprecierea calității unei cercetări. În mare parte aceasta se justifică prin conceptele introduse de Campbell referitoare la validitatea internă, validitatea externă și validitatea de construct a unei cercetări (Brewer, 2000).

În ceea ce privește validitatea externă se pune problema în ce măsură metodologia utilizată oferă posibilitatea de a generaliza rezultatele obținute atât la nivelul populației din care a fost extras eșantionul, cât și privitor la situațiile în care efectul respectiv se confirmă. Aceste aspecte țin de robustețea unei cercetări, de posibilitatea replicării rezultatelor. Aceasta nu este însă singura componentă a validității externe, care include și aspectele ce țin de validitatea ecologică a cercetării. Prin aceasta se verifică în ce măsură metodologia cercetării ne oferă siguranța că aspectele observate sunt specifice lumii reale și reprezentative pentru modul în care oamenii reacționează în viața de zi cu zi. Pentru a înțelege mai bine diferența dintre cele două, vom apela la următorul exemplu. Să presupunem că este o cercetare care vizează efectul consumului de alcool asupra coordonării ochi-picior ca răspuns la anumiți stimuli. Robustețea unei cercetări ar fi dovedită dacă diferite cantități de alcool, consumate în situații diverse, de subiecți cu caracteristici diferite, ar duce la

scăderea capacității de coordonare ochi-picior într-o probă de laborator. Validitatea ecologică a cercetării ar putea fi sprijinită de situații de viață reală în care, spre exemplu, șoferii care au condus după ce au consumat alcool au comis o serie de accidente și din cauza unor erori de coordonare ochi-picior. Validitatea ecologică a unui studiu poate fi evaluată indirect, ținând seama de gradul de artificialitate al unei cercetări și pornind de la premisa că într-un mediu „foarte artificial” subiecții vor renunța să se comporte natural, denaturând concluziile studiului.

Validitatea internă vizează în ce măsură metodologia utilizată poate răspunde ipotezelor și obiectivelor urmărite în cercetare. Spre exemplu, un studiu corelațional nu poate răspunde la întrebări de genul cauză-efect între diverse variabile. Dacă am realiza o astfel de cercetare, validitatea sa internă ar fi redusă. Din această perspectivă, pot fi evidențiate avantajele cercetărilor experimentale în fața strategiilor cvasi sau non-experimentale. Mai multe informații despre riscurile existente la validitatea internă a unei cercetări în funcție de designul ales pot fi găsite în orice manual de metodologia cercetării (de ex. Kirk, 1982).

Validitatea de construct se referă la măsura în care rezultatele unei cercetări ar putea fi generalizate de la metodele particulare utilizate în acel studiu la structurile teoretice aferente. În măsura în care instrumentele alese nu sunt valide sau fidele, există riscul să obținem rezultate eronate în ceea ce privește legătura dintre anumite fenomene.

În consecință, în secțiunea de metodologie pot fi adresate o serie de alte întrebări evaluative cu scopul de a aprecia valoarea unui articol:

- Care este compoziția eșantionului? Cum a fost el selectat?
- Cum au fost grupați subiecții (dacă este cazul) în grupele experimentale?
- Este volumul eșantionului adecvat pentru a decela efectele anticipate? (Este cercetarea de față adecvată pentru a sesiza efectele anticipate?)
- Este justificată alegerea instrumentelor utilizate?

- Instrumentele utilizate au fost adecvate construcțiilor psihologice utilizate?
- Instrumentele utilizate au proprietăți psihometrice adecvate?
- Cum au fost manipulate (dacă este cazul) variabilele de interes?
- Cât de adecvate sunt procedurile utilizate?
- Cât de clar este explicat demersul de cercetare? (Este descrisă procedura pas cu pas?)
- Sunt respectate aspectele pe care le implică etica cercetării?
- Din cele prezentate, le-a fost clar subiecților ce aveau de făcut?

7.3.3. Evaluarea rezultatelor

Această secțiune constituie pentru mulți, un adevărat „cui al lui Pepelea”, din cauza dificultăților de a înțelege, iar uneori chiar de a citi (de ex. χ^2) rezultatele analizei statistice. De aceea, de multe ori unii evită citirea acestei secțiuni, bazându-se pe ideea că principalele concluzii vor fi reluate în secțiunea destinată discuțiilor. Din păcate, prin această decizie, cititorii neglijează aspectele de validitate statistică a unei cercetări, pornind de la premisa că dacă studiul a fost publicat, este corect din punct de vedere statistic. Chiar dacă, în parte, lucrurile se confirmă în această privință, există o mulțime de cazuri în care sunt publicate articole ce conțin o statistică efectuată după „rețete” fixe, pasibile de multe erori. În timp, citirea acestei secțiuni poate avea un caracter educativ, atât prin asocierea repetată a informațiilor statistice specializate cu precizări făcute în limbaj comun, referitoare la semnificațiile acelor rezultate, cât și prin observarea tabelelor sau graficelor incluse în studiu, care facilitează înțelegerea rezultatelor obținute.

De obicei în evaluarea analitică a acestei secțiuni sunt utilizate o serie de întrebări standard:

- A fost aleasă corect tehnica statistică?
- Au fost respectate condițiile necesare pentru utilizarea tehnicii respective?
- Sunt prezentați indicatorii statistici corespunzători tehnicii statistice prezentate?

- Datele obținute sprijină ipoteza (ipotezele) studiului?
- Care sunt principalele rezultate ale acestui studiu?
- Indicatorii statistici sunt însoțiți de scurte explicații narative pentru a facilita înțelegerea rezultatelor obținute?
- Graficele sau tabelele prezentate sunt necesare și corecte?

7.3.4. Evaluarea discuțiilor

Pentru mulți cercetători aceasta este cea mai importantă secțiune a unui articol, în principal, din două motive. Primul constă în obișnuința de a sintetiza la începutul discuțiilor care au fost ipotezele și rezultatele obținute (din rațiuni de economie de timp). Cel de-al doilea constă în detectarea capacității cercetătorului de a integra și valorifica rezultatele obținute în demersul teoretic general, totodată ținând seama de limitele studiului efectuat.

În consecință, menționăm unele întrebările evaluative ale acestei secțiuni:

- Sunt prezentate pe scurt ipotezele și rezultatele obținute?
- Este oferită o explicație (dacă este cazul) pentru rezultatele obținute?
- Se leagă această explicație de teoria prezentată în secțiunea introductivă? (Sunt integrate rezultatele obținute într-un demers teoretic mai larg?)
- Sunt luate în considerare alte explicații alternative?
- Dacă rezultatele sunt neașteptate sau diverg față de cele obținute de alți autori, este discutată problema?
- Care sunt implicațiile teoretice și/sau practice ale rezultatelor obținute?
- Sunt prezentate sugestii pentru cercetările viitoare?
- Sunt prezentate limitele studiului respectiv?
- Sunt precizate corect concluziile cercetării?

7.4. Câteva remarci finale privind evaluarea unui articol

Un articol trebuie înțeles ca un demers logic complex deductiv-inductiv. De obicei se pornește de la o problemă generală, care apoi este particularizată, operaționalizată și testată. Rezultatele obținute sunt supuse ulterior unui proces invers: sunt extrase anumite concluzii cu un grad sporit de generalitate sau în cel mai rău caz, trec printr-un proces de integrare a rezultatelor obținute într-un context teoretic general. Acesta ar putea fi reprezentat grafic în următorul mod:

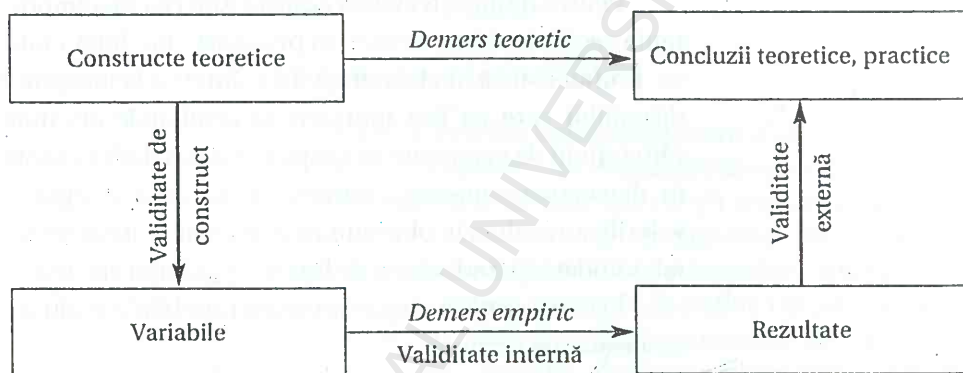


Figura 1. Demersul procesului de cercetare și nivele de evaluare a validității acesteia

Indiferent dacă vom recurge la o evaluare analitică sau sintetică a unui articol, în funcție de scopul cercetării, vom fi mai mult sau mai puțin critici. În acest sens, Jordan și Zanna (2000) oferă o analogie între procesul de evaluare a unui articol și comportamentul unei persoane în fața unui comis voiajor. Astfel, absența unei atitudini critice poate duce la cumpărarea unor produse de care nu am avea nevoie. Similar, în plan științific o asemenea atitudine ar conduce la acceptarea rezultatelor oricărei cercetări doar pornind de la premisa că publicarea lor înseamnă lipsa oricăror greșeli sau limite. Această poziție greșită ar putea fi totuși utilă în faza inițială de căutare a literaturii științifice relevante pentru tema de interes, însă nu poate constitui un mod de acțiune eficient în cercetare, deoarece nivelează valorile și suspendă spiritul critic necesar

aprofundării oricărei probleme. În schimb, o atitudine extrem de critică poate conduce la o reticență extremă față de orice produs oferit de comis voiajor, chiar față de acelea de care am avea nevoie și care ar face parte dintr-o ofertă avantajoasă. Similar, o atitudine extrem de critică în cercetare ar duce la un scepticism exagerat față de orice concluzie științifică pentru studiile care nu respectă întocmai un model prescriptiv ideal. Totuși, o atitudine foarte critică este binevenită în situația în care dorim să realizăm un alt studiu care să depășească limitele și neclaritățile studiilor anterioare.

În consecință, o atitudine critică flexibilă constituie cea mai bună poziție ce merită a fi adoptată în consultarea articolelor științifice. Așa cum remarcă cineva, oricât ne-am strădui, niciodată nu vom putea realiza un studiu perfect în domeniul științelor umaniste. Mereu rămâne un filtru subiectiv. Totuși, integrând cunoștințele oferite pe parcursul acestor pagini referitoare la modalitățile de evaluare a unui articol și fiind înarmați cu bunul simț al fiecăruia, vom putea să distingem mai bine, din imensitatea articolelor publicate, profilul acelor asupra cărora merită să ne îndreptăm atenția, spre beneficiul științei, implicit, al tuturor.

În anexa acestui manual este prezentat un exemplu de articol și modalitatea concretă de citire critică a acestuia.

Capitolul 8

REVIZUIREA LITERATURII DE SPECIALITATE

Laurențiu P. Maricuțoiu

Cuprinsul capitolului:

- 8.1. Introducere
- 8.2. Etape în documentarea pentru revizuirea literaturii de specialitate
 - 8.2.1. Formularea problemei
 - 8.2.2. Căutarea literaturii de specialitate
 - 8.2.3. Evaluarea literaturii de specialitate
- 8.3 Structura lucrării

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Diferențieze între etapele documentării pentru realizarea unei revizui a literaturii de specialitate
 - Enumere elementele unei revizui a literaturii de specialitate
-

8.1. Introducere

Revizuirea literaturii de specialitate este o sarcină academică frecventă pentru studenții de la facultățile socio-umane. Indiferent dacă sunt solicitați să scrie un eseu, un referat, un proiect sau un raport de cercetare, fiecare dintre aceste sarcini va presupune din partea autorului o trecere în revistă a literaturii de specialitate care tratează o anumită temă.

Revizuirea literaturii de specialitate solicită din partea studenților analiza, sinteza, sistematizarea și interpre-

țarea critică a acesteia. Datorită specificului acestei sarcini, studenții își pot dezvolta abilități de căutare a informațiilor și de analiză critică a informațiilor contradictorii (Taylor, 2007).

Realizarea unei treceri în revistă a literaturii de specialitate presupune parcurgerea mai multor etape, după cum urmează (Lyons, 2007):

- Formularea problemei – se referă la delimitarea problemei ce urmează a fi analizată
- Căutarea literaturii de specialitate
- Evaluarea literaturii de specialitate

8.2. Etape în documentarea pentru revizuirea literaturii de specialitate

8.2.1. Formularea problemei

Orice încercare de a revizui literatura de specialitate trebuie să pornească de la o delimitare a problemei ce trebuie analizată. Această problemă poate fi impusă de către titularul cursului sau seminarului sau poate fi aleasă de către student (situație mai frecvent întâlnită în cazul lucrărilor de licență).

O bună delimitare a problemei presupune clarificarea și delimitarea conceptului sau fenomenului ce se dorește a fi studiat. Deoarece marea majoritate a sarcinilor academice au restricții legate de dimensiunea lor finală, conceptul sau fenomenul ce se dorește a fi studiat trebuie să fie cât mai specific. De exemplu, o trecere în revistă a literaturii de specialitate care a tratat conceptul de *personalitate* poate reprezenta un demers care va solicita autorul ani buni tocmai datorită faptului că acest concept include un volum imens de informație. Delimitarea conceptului sau fenomenului ce se dorește a fi studiat se face de obicei printr-un proces decizional precum cel din Figura 1.

Un prim pas în alegerea temei este reprezentat de încadrarea acesteia într-un domeniu al psihologiei (psihologia personalității, psihologie socială, psihopatologie, psihologie cognitivă, psihologia dezvoltării etc.). Fiecare

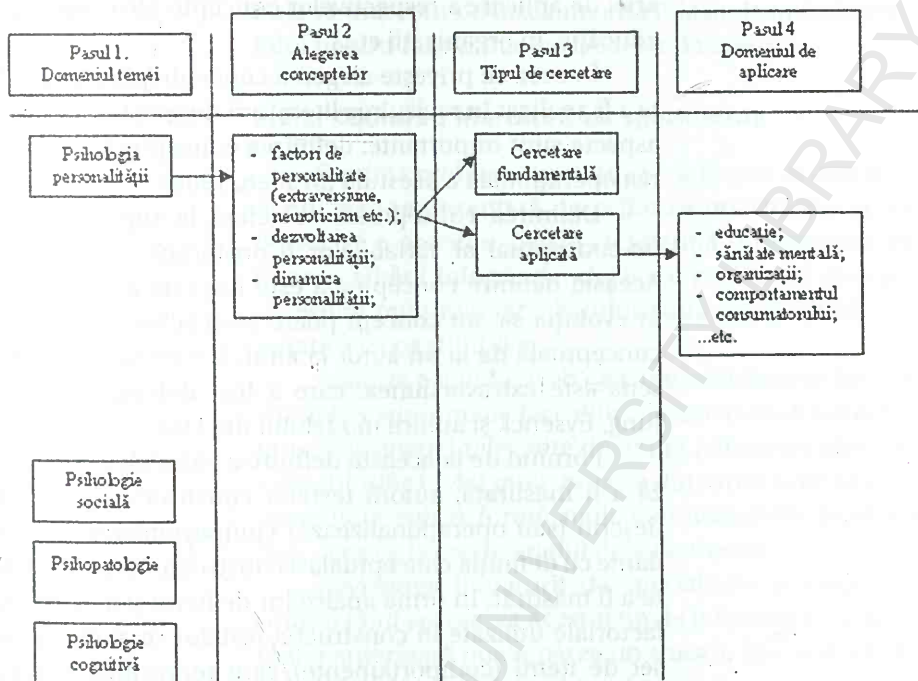


Figura 1. Etape în delimitarea domeniului ce trebuie cercetat

dintre aceste domenii de cercetare are la rândul său mai multe sub-domenii de studiu. De exemplu, în psihologia personalității se pot revizui cercetări asupra factorilor de personalitate, asupra dezvoltării personalității sau asupra dinamicii personalității.

Alegerea sub-domeniului reprezintă cea de-a doua etapă în decizia asupra domeniului cercetat și are ca rezultat delimitarea unor concepte sau fenomene de interes (de exemplu: extraversiunea, dezvoltarea personalității în adolescență etc.)

În cea de-a treia etapă a deciziei, autorul unei revizui a literaturii de specialitate va trebui să decidă dacă va apela la cercetări fundamentale sau la cercetări aplicative. În cazul în care va opta pentru cercetări fundamentale, studentul va trebui să analizeze diverse perspective explicative ale fenomenului de interes. În cazul alegerii cercetărilor aplicative, studentul va trebui să se decidă asupra

ariei de aplicare a respectivelor concepte (de exemplu: în educație, în organizații etc.).

În ceea ce privește alegerea conceptului ce se dorește a fi analizat în revizuirea literaturii de specialitate, două aspecte sunt importante: definirea conceptuală și definirea operațională a acestuia (Mullen, 1989).

Definirea conceptuală se referă la suportul teoretic-conceptual al variabilelor (Constantin, 2004, p. 74). Această definire conceptuală este importantă, deoarece, în evoluția sa, un concept poate să-și schimbe definirea conceptuală de la un autor la altul. Un exemplu în acest sens este extraversiunea, care a fost definită diferit de Jung, Eysenck și autorii modelului Big Five.

Pornind de la această definire a variabilei ce urmează a fi măsurată, autorii testelor construiesc itemi care descriu (sau operaționalizează) comportamente concordante cu definiția conceptuală a constructului ce se dorește a fi măsurat. În urma analizelor de itemi și a analizelor factoriale utilizate în construcția testelor se ajunge la un set de itemi (comportamente) care reprezintă definiția operațională a respectivului construct. În marea majoritate a cazurilor, aceste analize statistice duc la modificarea definiției conceptuale de la care s-a pornit și de aceea un construct cu aceeași denumire poate avea definiții operaționale diferite.

În selectarea studiilor, cercetătorul trebuie să țină cont de faptul că definițiile operaționale pot varia de la un instrument la altul, chiar dacă în construcție au pornit de la definiții conceptuale similare sau chiar identice. Diferența la nivelul definițiilor operaționale poate face ca legătura dintre constructul respectiv și un alt construct să fie mai intensă sau mai puțin intensă. De exemplu, legătura dintre extraversiune și satisfacție în muncă poate fi mai intensă atunci când extraversiunea este măsurată cu NEO-PIR decât atunci când este măsurată cu listele de adjective, chiar dacă aceste două instrumente au pornit de la aceeași definire conceptuală a constructului. Cu alte cuvinte, includerea în aceeași lucrare a studiilor care măsoară același construct cu instrumente diferite poate duce la rezultate eronate și din acest motiv studentul tre-

buie să țină cont de instrumentul folosit de autorii articolului pentru măsurarea variabilelor de interes.

8.2.2. Căutarea literaturii de specialitate

O primă problemă cu care se confruntă de obicei studenții este reprezentată de *calitatea informației* pe care doresc să o prezinte. Odată cu apariția Internetului, evaluarea calității informației devine o problemă din cauza accesului mult mai facil la informația neștiințifică, comparativ cu cea științifică.

Apariția paginilor web care tratează diverse teme din științele socio-umane face dificilă pentru studenți delimitarea informației relevante de opinii personale fără susținere științifică. Mai mult, acestea din urmă sunt de obicei prezentate sub o formă mult mai accesibilă publicului larg, ceea ce le crește gradul de atractivitate.

Revizuirea literaturii de specialitate presupune în primul rând accesarea acestui tip de informație. Deși afirmația anterioară poate părea un truism, foarte mulți dintre studenți preferă opiniile mai mult sau mai puțin avizate deoarece:

- sunt mult mai ușor de accesat – de obicei sunt postate pe pagini web care nu solicită plată pentru vizualizarea lor. Deoarece sunt pagini accesate în special de utilizatori ai Internetului care nu sunt specialiști, astfel de pagini web sunt printre primele rezultate oferite de motoarele de cautare online
- oferă concluzii sau soluții „practice” și nu pornesc noi dezbateri
- evită prezentarea unor detalii abstracte precum metodologii de cercetare sau rezultate statistice
- de obicei sunt în limba română

Ca urmare a acestor caracteristici ale opiniilor personale, solicitarea de către cadrele didactice ca revizuirea literaturii să fie făcută utilizând informație științifică poate părea o cerință cel puțin ciudată. Totuși, studenții nu trebuie să uite că informația care le este prezentată la cursuri și seminarii este una științifică și, implicit, informația pe care ei trebuie să o parcurgă în scrierea unei lucrări academice trebuie să fie tot științifică.

Accesul la literatură științifică se poate face prin consultarea jurnalelor de specialitate existente în Biblioteca Universității, sau prin accesarea bazelor de date online disponibile în rețeaua Universității*. Avantajul utilizării acestora din urmă constă în faptul că articolele (de câteva mii de ori mai numeroase decât cele existente în revistele din Bibliotecă) pot fi descărcate și luate acasă.

Localizarea studiilor relevante se poate face prin apelul la două strategii de căutare (Mullen, 1989):

- strategia surselor (*ancestry strategy*) — presupune căutarea noilor articole pornind de la bibliografia celor pe care le deținem deja. Rezultatul căutării va fi un set de articole mai vechi decât cele pe care le deținem deja, articole care la rândul lor pot sta la baza unei noi căutări pentru a identifica articole și mai vechi
- strategia descendenței (*descendancy approach*) — autorul poate porni de la un articol sau o referință bibliografică foarte des citată, focalizându-și căutarea pe noi manuscrise care au în bibliografie respectiva referință. O astfel de strategie este foarte eficientă atunci când se pornește de la referințe în care sunt prezentate pentru prima oară probe psihologice consacrate, deoarece asigură atât o stabilitate a instrumentelor de evaluare, cât și posibilitatea identificării unor articole care nu au ca principal obiectiv studiul variabilelor care ne interesează pentru metaanaliză. De exemplu, dacă efectuăm o căutare după articolul în care Robinson & Bennet (1995) descriu chestionarul de evaluare a comportamentelor contraproductive, vom obține numai acele articole care au utilizat acest chestionar și nu articole care au apelat la probe paralele (Spector et al 2006, de exemplu). O astfel de abordare poate duce la creșterea rigurozității metaanalizei prin faptul că menține constantă definiția operațională a variabilei dependente

Fiecare dintre aceste strategii poate duce la identificarea articolelor relevante pentru tema de interes. Totuși,

* în acest moment studenții Universității de Vest au acces la mai multe astfel de baze de date: Proquest (www.proquest.com), SpringerLink (www.springerlink.com) și Ebsco (<http://search.epnet.com>). Accesarea lor gratuită este posibilă de la calculatoare conectate la rețeaua UVT (laboratoare de informatică și cămine).

nu toate articolele identificate sunt utile, iar utilitatea lor se stabilește de obicei în următoarea etapă: evaluarea literaturii de specialitate.

8.2.3. Evaluarea literaturii de specialitate

Evaluarea materialelor identificate ca fiind relevante pentru tema de interes trebuie făcută ținând cont de două criterii: *calitatea lucrării* și *relevanța pentru temă*. Fiecare referință bibliografică ar trebui să fie analizată din aceste două puncte de vedere.

În ceea ce privește *calitatea lucrării*, aceasta poate fi evaluată conform specificațiilor oferite de Sava (2004) în prima ediție a acestui manual. Astfel, vor trebui analizate secțiunea introductivă a materialului, metodologia folosită, rezultatele obținute și concluziile trase de autori în baza rezultatelor.

Relevanța unui articol sau a unui capitol de carte pentru o anumită temă se stabilește în funcție de criteriile stabilite în etapa formulării problemei. De exemplu, dacă dorim să revizuiem literatura care analizează legătura dintre extraversiune și performanță în muncă, nu vom lua în considerare articolele care pun în legătură extraversiunea și performanța școlară, chiar dacă performanța școlară poate fi considerată o formă a performanței în muncă. În cazul acestui exemplu, excluderea sau includerea articolelor din domeniul educațional este o decizie care trebuie luată în etapa formulării problemei de analizat.

8.3. Structura lucrării

Odată parcurse etapele anterioare, studenții trebuie să redacteze un material care va fi predat cadrului didactic care a solicitat realizarea sarcinii. În ceea ce privește structura acestui material, aceasta poate varia în funcție de tipul specific de sarcină solicitată (eseu, referat, cadru teoretic al unui proiect sau raport de cercetare).

Totuși, orice revizuire a literaturii trebuie să conțină următoarele elemente (Taylor, 2007): o descriere a subiectului abordat, o împărțire a surselor bibliografice în cate-

gorii, explicații privind contribuția fiecărei surse bibliografice și o concluzie privind rezultatele prezentate.

Descrierea subiectului abordat reprezintă de obicei secțiunea introductivă a materialului ce trebuie predat cadrului didactic. În această secțiune, autorul trebuie să prezinte delimitarea teoretică și operațională a temei analizate. Practic, este vorba de prezentarea procesului decizional expus în secțiunea „Formularea problemei” a acestui capitol: descrierea domeniului, subdomeniului și a tipului de cercetări analizate. Tot în această etapă trebuie descrise limitările impuse de autor asupra temei. În cazul exemplului cu performanța în muncă, autorul trebuie să specifice că este interesat doar de performanța angajaților, nu și de performanța elevilor.

Împărțirea surselor bibliografice în categorii se referă la gruparea acestora în funcție de rezultatele obținute de fiecare cercetare în parte. Vom avea astfel mai multe tipuri de rezultate:

- rezultate obținute de mai multe cercetări — de exemplu, toate cercetările au arătat o relație pozitivă semnificativă între satisfacția în muncă și performanță
- rezultate confirmate doar de o parte din cercetări — de exemplu, unele cercetări au arătat o relație pozitivă semnificativă între satisfacția în muncă și performanță, în timp ce alte cercetări nu au găsit o relație semnificativă
- rezultate confirmate de o parte din cercetări și infirmate de alte cercetări — de exemplu, unele cercetări au arătat o relație pozitivă semnificativă între satisfacția în muncă și performanță, în timp ce alte cercetări au găsit o relație negativă semnificativă

Explicațiile privind contribuția fiecărei surse bibliografice sunt importante deoarece fiecare cercetare încearcă să aducă ceva nou în domeniul respectiv. Noutatea poate apărea la nivelul ipotezelor, al metodologiei sau design-ului de cercetare, din punctul de vedere al subiecților sau la nivelul concluziilor la care ajunge respectivul articol. Aceste diferențe dintre articole explică rezultatele variate sau contradictorii obținute de acestea și o bună revizuire a literaturii ar trebui să identifice relația dintre design-ul experimental și rezultate.

Concluziile privind rezultatele prezentate reprezintă o încheiere firească a oricărui material academic. Această secțiune ar trebui să:

- sintetizeze principalele rezultate stabile ale literaturii de specialitate – rezultate care au fost obținute în mod constant de marea majoritate a cercetărilor
- identifice principalele rezultate contradictorii
- identifice direcții de cercetare viitoare

Dimensiunea fiecărei secțiuni poate varia în funcție de dimensiunile solicitate ale materialului ce trebuie predat. În funcție de tipul de material solicitat, o secțiune poate avea o pondere mai mare sau mai mică în cadrul lucrării. De exemplu, prezentarea rezultatelor contradictorii poate avea o pondere mai ridicată într-un eseu decât într-un referat.

Capitolul 9

GHID PENTU REALIZAREA UNUI ESEU

Coralia Sulea

Cuprinsul capitolului:

9.1. Introducere în problematica eseului

9.1.1. Ce este un eseu?

9.1.2. De ce să scrii un eseu?

9.2. Pași în elaborarea unui eseu

9.2.1. Alegerea temei

9.2.2. Definirea poziției față de topică

9.2.3. Colectarea materialului

9.2.4. Planul eseului

9.2.5. Redactarea eseului

9.2.6. Criterii de evaluare a eseului

9.2.7. Formalități

9.2.8. Lista de verificare

Obiective

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Înțeleagă principiile realizării unui eseu
 - Înțeleagă modalitatea de realizare efectivă a unui eseu
-

9.1. Introducere în problematica eseului

9.1.1. Ce este un eseu?

Eseul este o încercare de a comunica informații, opinii sau sentimente și, în mod obișnuit, prezintă un argu-

ment referitor la tema abordată. Într-un context universitar, un eseu este un **exercițiu** care îi oferă studentului posibilitatea să exploreze și să-și clarifice ideile despre un subiect (**, 1995).

Un eseu este de obicei definit ca o lucrare coerentă ce are o lungime cuprinsă între 500 și chiar 5000 de cuvinte (pentru un eseu special sau extins) (Ashman și Creme, 1996).

În materialul ce urmează vor fi conturate principalele aspecte legate de realizarea unui eseu, ca proces de dezvoltare a abilității de prelucrare a informațiilor și ca modalitate de evaluare a diferitelor discipline, însoțite de prezentarea unui **model** pentru pregătirea și redactarea unui eseu.

A scrie un eseu este un proces complex. Sunt implicate aspecte ca: alegerea unei teme, documentarea referitoare la tema aleasă, analiza celor citite și proiectarea argumentelor pentru susținerea aspectelor prezentate. De aceea, un accent important va fi pus mai ales pe **pașii care trebuie parcurși pentru realizarea eseului**, regulile de construcție și redactarea efectivă.

În continuare vor fi prezentate câteva dintre argumentele care pledează în favoarea acestei metode.

9.1.2. De ce să scrii un eseu?

Redactarea unui eseu și nu numai, întregul proces de documentare, selectare, ridicare a unor probleme, interacțiunea cu bibliografia, argumentarea într-o formă coerentă reprezintă un exercițiu foarte bun pentru **exprimarea personală academică, analiza surselor bibliografice, organizarea propriilor idei și puncte de vedere**; poate reprezenta o excelentă cale pentru dezvoltarea abilităților academice (Ashman și Creme, 1996).

Eseul poate reprezenta o modalitate de verificare a procesării realizate, pentru că a scrie despre o anumită temă vă poate provoca să vă dați seama dacă ați înțeles într-adevăr tema abordată. De asemenea, poate fi o bună modalitate prin care puteți să deveniți conștienți de noi idei care se pot dezvolta în timpul procesului de creare a

eseului, de confruntare a propriilor puncte de vedere cu cele care apar în diferite cercetări sau expuneri.

Nu în ultimul rând, vă dă posibilitatea să obțineți un feed-back de la coordonatorul disciplinei prin evaluarea realizată asupra eseului. Importantă nu este doar nota pe care o primiți, ci mai ales feed-back-ul, observațiile analitice și globale din care vă puteți da seama cât de mult ați înțeles și cât de bine ați reușit să comunicați acest lucru.

Iar în urma evaluării, veți ști care sunt punctele voastre tari și care sunt zonele la care mai e nevoie să lucrați și spre care să vă concentrați energia pe viitor (Ashman și Creme, 1996).

În procesul de redactare, este foarte important să fiți conștienți de diferențele dintre comunicarea scrisă și cea orală. Cuvintele trebuie alese cu mai mare atenție iar frazele trebuie să fie clare și să aibă logică. Gândiți-vă că nu veți fi lângă cititor pentru a-i explica eventualele nelămuriri sau fraze neclare. Este foarte important să mențineți o secvențialitate logică a pașilor pentru ca cititorul să poată urmări ceea ce vreți să-i transmiteți, să „interacționați” cu materialul bibliografic și să fiți creativi (creativitate susținută academic) în prezentarea propriului argument (Gempf, 1999).

Prin acest exercițiu sunteți puși în situația de a vă analiza și de a prezenta propriile idei și teorii cu referire la tema abordată. Ideea de bază este să vă argumentați academic poziția, printr-o interacțiune creativă cu bibliografia și nu să copiați și să repetați pur și simplu ce au spus alții.

9.2. Pași în elaborarea unui eseu

Trebuie precizat faptul că există mai multe tipuri de eseu (descriptiv, persuasiv, informal, de cercetare) care pot fi realizate în diverse domenii. În acest material, accentul va fi pus pe realizarea unui eseu academic, de cercetare. A scrie o astfel de lucrare implică analiza diferitelor surse bibliografice (cărți, articole de cercetare etc.) în care este abordată sau susținută tema aleasă pentru eseu,

sintetizarea ideilor desprinse și compararea propriilor idei cu cele ale altora.

9.2.1. Alegerea temei

Primul pas în realizarea unui eseu este să găsiți ceva despre care vreți să scrieți, astfel nu numai munca va fi mai antrenantă ci și angajamentul implicit vă va ajuta să scrieți un eseu mai convingător. Acest fapt este facilitat în situația în care de la începutul semestrului știți la ce discipline aveți de realizat un eseu și care sunt potențialele teme. În această fază este de asemenea necesară restrângerea temei prin adoptarea unei poziții particulare față de subiect sau a unei sub-teme (**, 1995; Gempf, 2000). Acest aspect este valabil atât în situațiile în care trebuie să vă alegeți tema, cât și în situațiile în care aveți o temă dată din partea cadrului didactic, pe care însă o veți aborda conform viziunii personale.

În această etapă trebuie să vedeți dacă tema pe care ați ales-o necesită o abordare mai generală sau referiri specifice la anumite aspecte.

• Ce faceți dacă ideile vin mai greu?

Dacă aveți probleme în ceea ce privește stabilirea unei poziții față de tema pe care doriți să o abordați, implicați-vă într-un proces de brainstorming cu alte persoane sau lucrați individual, punând toate ideile care vă trec prin minte pe hârtie, indiferent de cât de irelevant sau ciudat ar părea.

În următorul stadiu, în funcție de ce ați realizat înainte, începeți să faceți conexiuni între idei și gruparea pe sub-teme, dezvoltându-le pe acelea pe care doriți să le explorați în detaliu.

9.2.2. Cum vă raportați la temă?

De obicei răspunsul la această întrebare apare la începutul eseului, în introducere, și este cel mai bine exprimat în propoziția care prezintă definirea poziției voastre sau ideea pe care încercați să o punctați sau demonstrați în eseu. O bună definire a poziției va ajuta la

organizarea eseului și la direcționare pentru că este ideea centrală în jurul căreia se construiește eseul.

9.2.3. Colectarea materialului

Înainte de a vă „îngropa” într-un teanc de cărți, gândiți-vă și notați ceea ce cunoașteți deja cu referire la tema pe care ați ales-o. Astfel veți avea posibilitatea să vedeți ce știți deja și de ce informații ați mai avea nevoie (***, 1995; Gempf, 2000). Pentru a câștiga cât mai mult din această etapă trebuie să citiți sistematic, ghidându-vă după un scop și probabil că vă va fi mai ușor dacă veți formula un set de întrebări care să vă direcționeze lectura. Sursa cea mai accesibilă și adecvată este lista bibliografică pe care o primiți de la coordonatorul cursului sau seminarului. Însă asta nu înseamnă că nu puteți consulta și alte surse bibliografice — jurnale, lucrări de cercetare, articole, enciclopedii, site-uri de specialitate de pe Internet. Tineți cont că idei importante pot să vă treacă prin minte în diverse momente, așa că e recomandabil să aveți un carnetel în care să vă înregistrați idei, citate sau exemple (***, 1995; Gempf, 2000).

De asemenea, notați sursele bibliografice cu care ați interacționat și nu uitați să precizați sursa atunci când citați și să menționați la finalul eseului lista cărților pe care le-ați consultat sau folosit în realizarea eseului. Orice sursă citată trebuie să se regăsească în bibliografie. O dată ce aveți aceste informații organizate, puteți face **planul eseului**.

9.2.4. Planul eseului

Este foarte important să redactați un eseu pornind de la o structură coerentă care să vă ajute să delimitați ideile principale și detaliile importante pe care va trebui să le explicați sau să le dezvoltați. Un astfel de plan contribuie într-o mare măsură la cursivitatea eseului. Doar prin pregătirea unui plan puteți să mențineți controlul materialului propriu și să prezentați subiectul într-o manieră logică, concisă și coerentă (Ashman și Creme, 1996).

 Planul unui eseu (**, 1995)
↓
Alegerea unei teme

↓

↓
Brainstorming

↓

Pозиția față de tema aleasă

↓

Schița

↓

Cercetare/documentare

↓

Prima formă

↓

Revizuirea

↓

ESEUL

9.2.5. Redactarea eseului

Metode de organizare

Structura unui eseu presupune formularea unei părți de început, a unei părți de mijloc și a finalului. A organiza eseu înaintea de a începe redactarea lui efectivă, oferă ideilor o structură pe care să se plezească, permițând articularea, analiza și clarificarea gândurilor. Organizarea este un proces continuu însă și în general implică două componente: determinarea unei *metode de organizare a eseului* și *realizarea unei scheme* prin care ideile se aplică la aceea metodă. În continuare vor fi prezentate câteva principii de organizare (**, 1995):

Structura eseului

Un eseu este structurat în trei mari părți principale: partea de început — **Introducerea** — care include *poziția față de tema aleasă*; partea de mijloc — **Conținutul eseului** — care include *argumentul susținut de dovezi sau*

exemple și este partea în care se demonstrează, argumentează, susține poziția aleasă și partea finală — Concluzia.

În continuare vor fi prezentate pe scurt aceste componente.

Introducerea

Aici specificați despre ce anume veți vorbi, cum se încadrează tema aleasă în contextul/domeniul respectiv, urmând ca în conținutul eseului aceste aspecte să fie detaliate, prezentând propriile idei după o atentă interacțiune cu materialul bibliografic. Faceți un comentariu despre tema eseului, prezentați eventual definiții și anumite explicații și expuneți 3–4 argumente legate de topica aleasă. Deseori este o bună decizie de a scrie introducerea după ce a fost realizată o primă cioră a conținutului lucrării. Un eseu este o explorare a unei idei care trebuie să fie definită înainte de a fi dezvoltată. Pentru că într-un eseu materialul este legat de linia centrală, de firul roșu, este necesar ca autorul să prezinte acea poziție față de temă și să facă cititorul conștient de importanța și de relevanța acestuia. Introducerea este locul în care eseu trebuie să facă o bună impresie, să informeze cititorul despre ce va urma și să-l încurajeze să citească mai departe (***, 1995). Este important să transmiteți cititorului că eseu vostru merită să fie citit. Astfel că, încă din primele rânduri, cititorului/evaluatorului trebuie să-i fie prezentată direcția în care vreți să conduceți demersul academic.

În introducere prezentați un plan pentru ce va urma în care includeți anumite comentarii despre tema eseului. În această secțiune ar trebui să precizați la ce aspecte ale temei vă referiți și de ce (Ashman și Creme, 1996). O introducere reprezintă mult mai mult decât realizarea unui sumar al ideilor eseului. Introducerea poate începe de la general și să se îndrepte spre ceea ce este specific. La finalul introducerii puteți să exprimați clar poziția voastră față de tema eseului. Introducerea nu trebuie să divulge toate ideile și concluziile însă trebuie să ofere cititorului o idee clară despre ce se discută. Introducerea trebuie să fie scurtă, în comparație cu restul eseului (***, 1995).

Conținutul eseului

Conținutul, corpul eseului este cea mai consistentă parte a eseului și conține detalierea aspectelor prezentate în introducere. În conținutul eseului veți lua fiecare din aceste puncte și le veți dezvolta. În această parte veți susține, argumenta poziția adoptată față de temă și veți prezenta informațiile necesare pentru argumentare.

După ce ați prezentat tema generală, trebuie să decideți care va fi tema, ideea fiecărui paragraf. Planul realizat anterior va fi un ghid util, însă acum trebuie să vă gândiți în detaliu (care ar fi subtitlurile care ar ajuta cititorul, cum pot fi paragrafele aranjate în cea mai bună ordine?). Trebuie, de asemenea, să luați în considerare faptul că fiecare paragraf trebuie să aibă unitate și să se lege într-un mod natural cu paragraful anterior și cu cel următor. Este important să mențineți o linie continuă a ideilor și să oferiți cititorului anumite indicii, cuvinte cheie, pentru a-i arăta acestuia direcția incursiunilor voastre. Fiți atenți la modul în care citați sursele bibliografice pentru face o delimitare clară între ideile voastre și ale altora. Argumentele aduse vor fi susținute de teorii sau rezultate ale unor cercetări, nu se vor baza pe „intuiție”. Fiți selectivi în legătură cu ceea ce prezentați. Nu dați foarte multe detalii despre design-ul unui singur experiment. Centrați-vă pe a găsi echilibrul și evitați să fiți superficiali, astfel încât cititorul să înțeleagă concluzia la care s-a ajuns. Fiți de asemenea atenți să nu transformați eseul într-o listă de experimente/studii prezentate, înșiruindu-le doar și omițând să evaluați de fapt prin prisma acestora importanța unei anumite poziții susținute.

Concluzia

Prin concluzie faceți un sumar al ideilor principale (Ashman și Creme, 1996). Ceea ce spuneți în concluzie ar trebui să se potrivească cu ceea ce ați spus în introducere. Pentru că această parte se referă la o concluzie, trebuie să vă prezentați poziția față de temă într-o formă finală, persuasivă. În introducere ați oferit cititorului o idee despre ce va urma, încercând să-i atrageți interesul (**, 1995). În concluzie, datorită faptului că este realizată la finalul unei

prelucrări organizate, puteți să prezentați succint poziția voastră, știind că cititorul are deja informația pe care i-ați furnizat-o anterior. De asemenea, ați putea să sugerați care sunt implicațiile mai largi ale temei pe care ați abordat-o și să precizați care ar putea fi următorii pași. În această secțiune puteți să precizați propriile puncte de vedere atâta timp cât sunt bazate pe argumentele pe care le-ați prezentat anterior.

Introducerea este o prevedere, o previziune, concluzia este o analiză finală (**, 1995).

Trebuie ținut cont de faptul că fiecare idee trebuie să fie legată de următoarea, fiecare categorie majoră trebuie să fie legată de poziția aleasă și fiecare subcategorie ar trebui legată de categoria principală.

Redactarea efectivă

Când cercetarea surselor bibliografice e completă și aveți o poziție față de temă, aveți un plan complet, bibliografie și un teanc de notițe, atenția și efortul vor fi orientate spre redactarea materialului. Pentru ca începutul să fie mai simplu, alegeți o parte a eseului unde știți bine materialul și scrieți acel paragraf. Însă înainte de a începe să scrieți, este foarte important să luați în considerare tipul de cititor cărui vă adresați. Ashman și Creme (1996) atrag atenția asupra aspectelor legate de stil și formă (de ex., ce fel de subtitluri ar fi utile și interesante pentru subîmpărțirea eseului? Să decideți cu atenție ce idei vreți să evidențiați în fiecare paragraf, care e forma cea mai bună pentru aranjarea în pagină). Evitați să vă exprimați prin fraze alambicate sau prin jargon științific. Scopul vostru este de a comunica direct și clar cititorului.

Prima formă scrisă

În această etapă, forma scrisă poate avea o structură fragmentată. Nu trebuie să aveți sentimentul că e necesar să aveți toate gândurile în întregime organizate în minte înainte de a pune mâna pe creion sau tastatură. O dată ce ați realizat cercetarea, documentarea și schema, cea mai bună modalitate de a vă gândi la eseu este să-l scrieți. A vă vedea gândurile scrise vă va permite să le percepeți într-o

manieră critică și obiectivă, iar scrierea unei propoziții o va inspira pe următoarea. Nu trebuie să vă simțiți dezamăgit de incoerența primei forme scrise. Scopul acestei prime forme scrise este de a produce un material brut cu care puteți să lucrați în continuare (***, 1995).

Revizuirea

Principalele revizuii ale materialului scris trebuie să aibă în vedere următoarele criterii sau repere: *claritatea, coerența, unitatea*. Aceasta este etapa în care finisați materialul realizat, eliminați elementele redundante, sunteți mai atenți la modalitatea de exprimare și redactare.

9.2.6. Criterii de evaluare a eseului

În continuare vor fi prezentate criteriile de evaluare a unui eseu, utile în primul rând pentru auto-evaluare și, ulterior, repere în funcție de care veți fi notați:

- Claritate: mesajul eseului este bine conturat, formularea nu este ambiguă, lucrarea este organizată în jurul unei idei pentru care există dovezi verificabile
- Argumentare: ideile, teoriile prezentate sunt susținute de argumente din bibliografie
- Coerența logică: ideile au legătură unele cu altele, decurg unele din altele, începeți cu o idee pe care o dezvoltați și nu finalizați argumentarea cu idei care nu au fost remarcate în eseu
- Interacțiunea cu materialul bibliografic: sursele bibliografice sunt citate corespunzător, argumentele aduse sunt susținute prin prezentarea diferitelor cercetări
- Originalitate, creativitate, inovație: modul deosebit în care abordați tema, prezentarea opiniilor personale, bazate însă pe analiza diferitelor surse bibliografice
- Aspectul eseului: respectarea criteriilor prezentate în continuare

9.2.7. Formalități

Oricât de mulțumiți ați fi de conținutul unui eseu, asigurați-vă că și modalitatea de prezentare este satisfăcătoare.

toare: aranjați textul cu opțiunea *justified*, fiți atenți la posibilele greșeli de ortografie sau gramaticale, la modul în care formulați și scrieți subtitlurile și la maniera în care citați sursele consultate, folosiți un spațiu de 1.5 între rânduri și lăsați margini în jur de 2 cm pentru ca cel care evaluează să poată scrie observațiile și comentariile, folosiți doar o singură parte a foii (numerotați paginile, cu excepția copertei, capsăți eseul sau puneți-l într-un dosar, folosiți caractere românești).

Sugestie pentru copertă

UNIVERSITATEA

FACULTATEA

SECȚIA

TITLUL ESEULUI

NUMELE SI PRENUMELE STUDENTULUI

ANUL

GRUPA

NUMELE COORONATORULUI DE CURS SAU SEMINAR

NUMELE CURSULUI / SEMINARULUI

Orașul

Anul

Prima pagină

Nu uitați de cuprinsul de la începutul eseului în care să includeți punctele principale și subpunctele (Gempf, 1999).

Ultima pagină

Aici precizați resursele bibliografice conform standardelor internaționale acceptate. De exemplu, una dintre cele mai frecvente modalități de citare este de tipul următor:

Poenaru, R., Sava, F. (1998). *Didactogenia în școală*. București: Editura Danubius

9.2.8. Lista de verificare (apud Ashman și Creme, 1996)

Pentru a verifica dacă ați respectat principalele cerințe referitoare la realizarea unui eseu, adresați-vă următoarele întrebări:

- Am răspuns la întrebarea specifică de la care am pornit?
- Am subdivizat întrebarea în întrebări mai mici, separate și am răspuns la acestea?
- Am acoperit aspectele principale?
- Le-am abordat cu suficientă profunzime?
- Este relevant conținutul?
- Am aranjat materialul într-o ordine logică?
- Eseul se deplasează cursiv de la o secțiune la alta, de la paragraf la paragraf?
- Fiecare idee principală este susținută de exemple și argumente?
- Am precizat toate sursele bibliografice?
- Am distins clar între propriile mele idei și ale altora?
- Am recitit materialul pentru a reformula frazele neclare?
- Gramatica, ortografia, aspectul sunt în regulă?

Eseurile care nu se încadrează în criteriile și dimensiunile precizate în acest material pot fi acelea în care lucrarea este alcătuită din idei analitice care apar, se dezvoltă și dispar, neexistând o idee centrală, organizatoare, atunci când autorul reproduce tot ce știe despre un anumit subiect în loc să vorbească despre tema specifică sau în situațiile în care autorul propune diferite puncte de vedere, opinii, însă nu prezintă argumente științifice și sursele bibliografice (Papp, 1997).

Acest material prezintă o serie de precizări și criterii ce decurg din standarde internaționale de realizare și redactare. Nu reprezintă o rețetă, ci un ghid menit să coordoneze procesul vostru de învățare și de realizare a unei lucrări academice. În afara oricăror tehnici, poate cel mai important aspect este să faceți cu drag și interes ce aveți de făcut și să vă bucurați de ceea ce ați realizat.

Obiective

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Diferențieze între demersul studiului de caz ca metodă de cercetare și demersul studiului de caz ca metodă de învățare în psihologie
- Descrie caracteristicile studiului de caz clinic, avantajele și limitele aplicării metodei în acest domeniu
- Definească etapele realizării unui studiu de caz în domeniul clinic
- Descrie etapele de elaborare a unui studiu de caz în domeniul organizațional
- Explice planificarea unui studiu de caz în domeniul educațional

10.1. Studiul de caz ca metodă de cercetare și învățare în psihologie

10.1.1. Studiul de caz ca metodă de cercetare

Definiție

Studiul de caz este o formă de cercetare calitativ descriptivă utilizată pentru evaluarea aprofundată a individului singular, a membrilor unor grupuri mici sau a grupului ca întreg (de ex. organizație, clasa de elevi, grupul terapeutic) (Case Studies, 2003). Studiul de caz ca metodă de cercetare se realizează parcurgând mai multe etape: proiectarea demersului, alegerea metodelor de investigare, colectarea, organizarea și interpretarea datelor, elaborarea raportului final.

Studiul de caz constituie modalitatea uzuală de colectare, analiză și organizare a datelor în practica psihologului din toate ariile de aplicare ale psihologiei (educațional, organizațional, clinic). Studiul de caz reflectă abordarea clinică în psihologie, ca abordare aprofundată a individului singular pentru surprinderea aspectelor sale de unicatitate (contextul dezvoltării psiho-fizice / psiho-sociale, aspectele structurale, caracteristicile de stare și ale contextului existențial actual). Acest principiu de abordare a individului singular, utilizat cu precădere în dome-

niul clinic-medical al psihologiei, a fost extins și este aplicat în studiul de caz al grupurilor / organizațiilor din domeniul educațional și organizațional.

Tipologia studiilor de caz

Yin (1984) propune următoarea tipologie a studiilor de caz:

Studii de caz exploratorii — funcționează ca studii pilot în cadrul unor cercetări de amploare, generând anumite ipoteze ce urmează a fi testate în cursul acestora.

Studii de caz descriptive — oferă descrieri detaliate ale aspectelor care sunt investigate, fără a se focaliza specific pe evaluarea și interpretarea cazului. Au în special o valoare documentară.

Studii de caz explicative — ilustrează anumite teorii, scopul investigațiilor fiind acela de a permite aprecierea critică a formulărilor teoretice anterioare.

Caracteristici ale studiilor de caz

Specificul metodei studiului de caz în psihologie se reflectă în câteva caracteristici (Dyer, 1995; ib., 2003):

- Este o **metodă de explorare și descriere**, adică datele de cercetare, predominant calitative, vizează descrierea proceselor, stărilor și caracteristicilor psihologice, a evenimentelor de viață și a contextelor în care acestea apar și se manifestă. Atunci când sunt utilizate date cantitative, acestea sunt integrate în construirea unor descrieri verbale ale comportamentelor sau experiențelor individului / grupului
- Este o **metodă riguros centrată pe descrierea unui singur individ / grup** sau a unui aspect relativ limitat al persoanei / departamentului / organizației, cum ar fi: simptomele psihopatologice, abilitățile perceptive, atitudinea față de sexul opus, comportamentele inadecvate ale profesorului, dificultățile de învățare, sociometria clasei de elevi, competiția între departamentele unei organizații etc. Concluziile acestui studiu intensiv, focalizat și aprofundat, reprezintă descrieri detaliate ale persoanei / grupului / organizației sau ale aspectelor

relativ limitate alese de către psiholog. Cercetătorul nu urmărește descoperirea unor adevăruri generalizabile, universale și, în general, nu sunt accentuate relațiile de tip cauză-efect

- Este o **metodă orientată pe proces**, adică îi permite cercetătorului explorarea și descrierea detaliată a naturii procesului în derulare (spre deosebire de metoda experimentului, care permite evaluarea unei secvențe a procesului). Această caracteristică a studiului de caz este ilustrată cel mai bine în demersul și procesul psihoterapeutic
- Studiul de caz **combină date subiective și obiective**. De exemplu, descrierea comportamentului și a contextului său de apariție poate fi completată cu detalii ale unor aspecte subiective, relatări ale individului despre propriul comportament sau considerații despre sentimente, atitudini, credințe, impresii ale acestuia într-o situație dată. Deși datele subiective raportate de individ sunt uneori neverificabile, ele pot fi considerate valide pentru analiză și sunt utilizate ca bază pentru inferențe
- **Examinează în mod specific relațiile între toate variabilele** pentru a realiza o înțelegere globală și aprofundată a persoanei / grupului / organizației, a caracteristicii sau a procesului studiat
- Raportul final al studiului de caz conține un **set de interpretări ale semnificațiilor** care pot fi atribuite diferitelor informații, în acord cu teoria / teoriile care stau la baza întregului demers al studiului de caz (proiectare, metode de colectare a datelor, organizarea și interpretarea acestora). Este important să se păstreze o distincție clară între datele obiective (și subiective, dacă este cazul), pe de o parte, și inferențele psihologului, pe de altă parte. Această distincție trebuie să se reflecte în redactarea raportului final al studiului de caz pentru ca cititorul să poată identifica dacă ceea ce citește este o descriere a unui detaliu relevant pentru caz (datele obiective / subiective) sau dacă este o inferență în legătură cu ceea ce ar putea însemna acel deta-

liu, făcută pe baza unor concepte teoretice. Dyer (1995) oferă exemplul studiilor de caz ale lui Freud, în care granițele dintre fapte și interpretări sau supoziții sunt incerte

Condiții care fac necesară utilizarea studiului de caz

Conform unor autori (Dyer, 1995; „Case Studies”, 2003), următoarele situații solicită aplicarea studiului de caz ca metodă de colectare, analiză, organizare și interpretare a datelor:

- *când cercetătorul are un control redus asupra situației / evenimentului și interesul este surprinderea contextului actual al acestuia*
- *când cercetătorul urmărește realizarea unei descrieri detaliate și analiza unor exemple rare sau neuzuale de comportamente sau experiențe. În aceste situații, interesul poate fi centrat pe diferențele dintre individ și populația generală*
- *când scopul cercetării este descrierea indivizilor care pot fi considerați reprezentativi pentru populația generală. În această situație, necesitatea aplicării metodei este dată de posibilitatea studierii în profunzime și în detaliu a unor comportamente sau experiențe comune mai multor oameni, care nu ar putea fi studiate atât de profund și detaliat printr-un studiu extensiv, cu mai mulți subiecți. De exemplu, studiul dezvoltării limbajului în mica copilărie utilizează adesea studiul de caz, în care jurnalele și înregistrările audio ale exprimărilor verbale ale copiilor stau la baza descrierii detaliate a abilităților lingvistice la diferite stadii de dezvoltare*
- *când este studiat un aspect sau o problemă care necesită o înțelegere aprofundată bazată pe un ansamblu de variabile referitoare la individ, la mediul socio-cultural și economic, la contextul existențial / funcțional actual, la modelul relațional etc.*

Avantajele utilizării metodei studiului de caz

Huber (1987), Dyer (1995) și Quale (1994) descriu o serie de avantaje ale metodei studiului de caz:

- **colectarea și utilizarea datelor calitative** care au capacitatea de a realiza o descriere bogată și detaliată a comportamentelor și experienței umane, spre deosebire de informațiile cantitative
- **surprinderea și descrierea modificărilor care apar pe parcursul procesului de investigare.** În acest context este posibilă urmărirea schimbărilor pentru a înțelege ce se întâmplă cu persoana / grupul / organizația sau evenimentele din viața acestora într-o anumită perioadă de timp
- este una dintre puținele metode de cercetare ale psihologiei care **se centrează pe experiența persoanei / grupului / organizației** (prin metoda analizei biografice, de exemplu), ceea ce reprezintă o afirmare a unicității fiecărei entități studiate
- **este apropiat de realitatea concretă**, favorizează realizarea unor conexiuni între faptele, evenimentele din trecut și cele din prezent, ceea ce permite descrieri detaliate în acord cu individualitatea investigată
- permite **descrierea unor fenomene rare** (de exemplu, descrierea unui caz de schizofrenie catatonă, tulburare rar întâlnită în clinica psihiatrică actuală, a unor cazuri de copii crescuți în condiții de deprivare severă sau a unor cazuri de schimbare organizațională — n.n.)
- oferă o **bază de date** suficient de bogată care poate fi valorificată și de către alți cercetători
- poate fi o **sursă majoră de ipoteze asupra apariției, evoluției și a măsurilor de intervenție** în diferite situații ale cazului studiat
- pot genera **seturi de ipoteze alternative** care să fie apoi testate în cadrul unor cercetări
- permite **înfirmarea anumitor ipoteze**

Criticile metodei studiului de caz

Huber (1987), Dyer (1995) și Quale (1994) precizează următoarele limite ale studiului de caz :

- **Selectivitatea informațiilor considerate în studiu.** Acest pericol poate veni din partea subiectului de

fidelitate a memoriei sau în funcție de ceea ce consideră acesta ca fiind relevant sau nu. Pot fi astfel obținute date incomplete și imprecise. Pe de altă parte, psihologul poate avea un anumit mod de a considera informațiile referitoare la subiect, pe care le va explica mai mult sau mai puțin coerent. Astfel, există riscul ca el să-și amintească doar anumite evenimente cărora să le acorde o mai mare importanță, în timp ce alte informații pot fi uitate sau neglijate, deși sunt la fel de semnificative. Uneori raționamentul psihologului este influențat de eliminarea informațiilor care se potrivesc mai puțin cu modul lui de a vedea lucrurile. Acest tip de selectivitate se manifestă în funcție de teoriile și de ipotezele psihologului. Se știe că orientarea teoretică diferită îi face pe psihologi să vadă lucruri diferite în aceeași realitate, să fie atenți la altele fapte (apud Huber, 1987). Există, de asemenea, riscul selectării informațiilor care vor fi incluse în studiu fără un criteriu precizabil

- **Fidelitatea și validitatea datelor** obținute în condițiile realizării unui studiu de caz sunt dificil de stabilit
- **Riscul ștergerii distincției dintre informațiile factice și inferențele psihologului**
- **Dificultatea sau chiar imposibilitatea de a repeta observațiile făcute asupra unui caz.** Desigur că într-o anumită măsură se pot repeta observațiile și cu un alt caz, dar diferențele individuale nu permit să se manipuleze sistematic un anumit aspect al situațiilor
- **Dificultatea de a generaliza ceea ce s-a observat în studiul unui caz.** Inferențele referitoare la comportamentul sau experiența individuală a persoanei studiate nu pot fi generalizate și aplicate altor indivizi. Argumentul pentru care raționamentul inductiv nu poate fi utilizat este că studiul de caz reprezintă o investigare a experienței unice a entității studiate. Indiferent cât de tipică ar părea această experiență, ea este esențial unică și irepetabilă (Dyer, 1995).

Totuși, este posibil uneori ca din mai multe studii de caz să poată fi extrase concluzii care pot fi extrapolate la cazuri similare. De exemplu, dacă într-un studiu de caz clinic s-a stabilit că o cecitate histrionică își are originea în dorința inconștientă de a nu vedea ceva, nu se poate spune că această dorință este la originea tuturor cecităților histrionice, și nici că toate dorințele histrionice de a nu vedea antrenează aceste consecințe. Dacă studiul altor cazuri de cecitate histrionică evidențiază această dorință inconștientă, atunci se poate extrage concluzia că poate fi vorba despre o caracteristică generală a acestor tulburări. Totuși, nu vom ști niciodată dacă un pacient care nu prezintă acest simptom nu are prezentă aceeași dorință (Huber, 1987). Așadar, anumite date permit un anumit grad de generalizare, însă doar în contexte specifice

- **Dificultatea sau imposibilitatea confirmării ipotezelor cauzale generale**, din cauza dificultății de a izola cauzele, de a controla și elimina ipotezele alternative. De exemplu, pentru a afirma că depresia este cauza alcoolismului, trebuie să stabilim că depresia este întotdeauna urmată de alcoolism și că acesta nu apare în absența depresiei. Ori, o serie de studii de caz ale unor persoane alcoolice, a căror tulburare se presupune că este generată de depresie, pot să arate că alcoolismul este precedat de depresie, dar nu și faptul că depresia este întotdeauna urmată de alcoolism sau că absența depresiei antrenează absența alcoolismului. Aceasta deoarece sunt studiați doar indivizi care prezintă alcoolism (Huber, 1987)

10.1.2. Studiul de caz ca metodă de învățare

Ca metodă activă de învățare, studiul de caz constituie un mod eficient de ilustrare a conceptelor, de integrare a teoriei și de utilizare a acesteia în fiecare etapă a procesului de organizare și interpretare a datelor, cu scopul de a identifica modalități de intervenție pentru o problemă concretă, bazată pe fapte reale. Acest proces implică

întreaga persoană a cursantului (student sau participant la training) pe măsură ce analizează, identifică sensuri și semnificații, problema însăși, cauze și efecte, opțiuni de intervenție și face supoziții asupra potențialelor consecințe ale aplicării uneia sau alteia dintre modalitățile de intervenție identificate. Procesul permite de asemenea conștientizarea faptului că aceeași situație-problemă poate fi abordată din mai multe puncte de vedere.

Avantajele studiului de caz ca metodă de învățare

Specificul procesului implicat în metoda studiului de caz constă în **aplicarea teoriei în practică**. Acest demers valorifică abilitățile, cunoștințele și experiența studenților, asigurând totodată *condițiile necesare* pentru însușirea de noi cunoștințe și descoperirea unor modalități de integrare și corelare a informațiilor, pentru dezvoltarea de noi abilități și pentru îmbogățirea experienței.

Metoda studiului de caz ca (re)sursă de experiență

Metoda studiului de caz utilizează experiența anterioară ca un cadru de referință, permițând transferul unui element din realitate în mediul academic (Dooley și Skinner, 1977). Realitatea vehiculată de caz facilitează contactul studenților cu experiențe reale, ale momentului (prezent), sau de actualitate (ale procesului aflat în desfășurare). Aceștia pot investiga aspectele semnificative ale unei probleme sau situații în contextul dat, explorând opțiuni de intervenție și anticipând consecințele acestora.

Datele realității îi creează studentului un cadru stimulant pentru formarea de abilități practice, păstrând dezbateră în zona concretului și evitând speculațiile pur teoretice, context care pregătește receptivitatea pentru asimilarea de noi concepte și teorii.

Metoda studiului de caz ca sursă de cunoaștere și autocunoaștere

Înainte ca problema cazului să fie înțeleasă, în cadrul metodei sunt identificate, selectate și recombinate elementele unor situații complexe. Pe parcursul acestui proces se vor evidenția presupunerile, preconcepțiile, preferințele, atitudinile și teoriile în baza cărora studenții ope-

rează. Ocazia de a-și urmări reacțiile și răspunsurile poate fi valorificată pentru conștientizarea propriului stil de analiză, a propriilor tendințe de decizie și acțiune, pentru a însuși noi concepte și pentru a le înțelege mai bine pe cele deja asimilate, pentru a dezvolta noi abilități.

10.2. Studiul de caz educațional

Amelia Marian

Studiul de caz educațional înglobează trei elemente esențiale, și anume: surprinde situații reale, datele prezentate sunt rezultatul unor cercetări minuțioase, facilitează analiza și interpretarea activă a acestora potrivit unor perspective teoretice variate. În funcție de obiectivele pe care le urmărește, studiul de caz educațional poate fi utilizat atât ca metodă de învățare cât și ca metodă de cercetare calitativă.

Ca *metodă de învățare* studiile de caz transferă responsabilitatea învățării din sfera dascălilor în sfera studenților; mută accentul de pe asimilarea pasivă a informațiilor pe construcția activă a acestora. Utilizând studiile de caz, studenții sunt încurajați să identifice problemele de actualitate în domeniul educațional, să recunoască elementele cheie ale acestora, să dezvolte propriile lor strategii de intervenție, să aplice cunoștințele teoretice la situațiile concrete care sunt aduse în discuție și nu în ultimul rând să își dezvolte abilități specifice muncii în echipă.

Văzut ca *metodă de cercetare*, studiul de caz educațional își propune, în genere, să investigheze un fenomen de actualitate într-un context de viață real, în special atunci când limitele dintre fenomen și contextul specific în care apare nu sunt clar delimitate.

10.2.1. Obiectivele studiului de caz educațional

Studiile de caz educaționale pot fi subordonate unor scopuri variate (Shulman, 1992), și anume: ilustrează situații reale, posibile, care pot fi întâlnite în practică, transmit anumite principii etice / morale, oferă posibilita-

tea dezvoltării indirecte a unei experiențe practice, pot fi utilizate în predarea unor principii sau concepte teoretice.

Studiile de caz educaționale pot fi utilizate ca metode de predare care oferă indirect experiență profesională studenților, ca instrumente de evaluare profesională, dar și ca modalități de identificare a unor noi variabile și probleme care vor constitui obiectul unor cercetări ulterioare de amploare. Dincolo de posibilitatea aplicării în practică a unor cunoștințe teoretice, studiile de caz oferă studenților oportunitatea de a se pregăti pentru a gestiona problemele reale, situații de criză sau momente critice din domeniul educațional.

Studiul de caz educațional răspunde următoarelor obiective:

- **Prezintă modele de bună practică** în domeniul educațional, care stimulează reflecția personală, gândirea analitică, introspecția și dezvoltarea unor noi cunoștințe de specialitate
- **Stimulează dezvoltarea unui nou set de cunoștințe teoretice** prin prezentarea unor situații tipice care ilustrează exemplar anumite teze fundamentale ale unei teorii
- În special studiile de caz cumulative **oferă premisele necesare pentru analiza și asimilarea unor perspective teoretice diferite** prin valorificarea rezultatelor studiilor anterioare și evită repetarea unor experimente care au fost deja derulate
- **Stimulează exersarea luării unor decizii și rezolvarea unor situații problematice tipice domeniului educațional.** Studiul de caz poate prezenta succint o situație care necesită o analiză specifică, identificarea problemei, analiza acesteia, luarea unor decizii și identificarea unor direcții de acțiune
- **Permite derularea unor cercetări pilot** — înainte de a organiza o cercetare pe scară largă. Funcția de bază a acestora este de a identifica anumite ipoteze de cercetare, precum și de a testa adecvarea metodelor de colectare și analiză a datelor care urmează a fi utilizate

- **Asigură studierea unor situații / cazuri critice**, fie prin examinarea unor situații de interes particular fără a se intenționa generalizarea lor, fie prin investigarea și punerea sub semnul întrebării a unor afirmații universal valabile (de exemplu: caracterul universal al stadiilor dezvoltării intelectuale propus de Piaget)

10.2.2. Elaborarea studiului de caz educațional

Activitatea de cercetare realizată în cadrul unui studiu de caz presupune identificarea unei teme / fenomen / subiect care va fi investigat, stabilirea surselor de informații și metodelor de colectare și interpretare a acestora, precum și rigorile care trebuie respectate în elaborarea raportului de cercetare. Deși pe măsura derulării investigațiilor conceptul cercetării poate suferi anumite modificări, elaborarea studiului de caz educațional presupune parcurgerea unor etape bine delimitate (***, 1997).

În cele ce urmează vor fi prezentate și discutate principalele **etape** ale elaborării unui studiu de caz educațional.

- **identificarea și definirea întrebărilor fundamentale ale studiului de caz**

Primul aspect pe care trebuie să îl aveți în vedere în această etapă este **stabilirea scopului** investigației pe care urmează să o derulați. Identificarea scopului poate fi realizată prin formularea unui set de întrebări relevante asupra temei cercetării (care poate fi: un program sau o politică educațională, o persoană sau un grup de persoane, un fenomen educațional etc.). *Cele mai frecvente întrebări utilizate într-un studiu de caz încep cu formularea „de ce”, „cine”, „unde”, fiind orientate asupra unui număr limitat de evenimente sau condiții. Studiul articolelor de specialitate* vă poate oferi informații valoroase pe care puteți să le integrați în studiul de caz pe care urmează să îl derulați.

Studiul literaturii de specialitate, identificarea scopului investigației, formularea adecvată a întrebărilor sunt elementele fundamentale în funcție de care vor fi stabilite metodele de colectare și analiză a datelor, modul în care

va fi organizat studiul de caz și cum va fi realizată prezentarea rezultatelor.

- **realizarea designului cercetării**

În această etapă sunt stabilite abordările teoretice care vor fi utilizate în analiza cazurilor, tehnicile și metodele de colectare și analiză a datelor. După ce ai stabilit tipul de studiu de caz și perspectiva teoretică care va orienta demersul de cercetare, se trece la realizarea design-ului cercetării, urmărind aspecte precum: *care vor fi întrebările de la care veți porni investigația, care sunt datele relevante care trebuie colectate, cum vor fi analizate și interpretate acestea, ce concluzii pot fi formulate*. Yin (1984) identifică cinci **componente de bază ale design-ului unui studiu de caz**:

- Un set inițial de întrebări
- O problemă căreia i se caută răspuns
- O unitate de analiză (unul sau mai multe cazuri excepționale, fenomene etc.)
- O legătură logică între datele colectate și problema inițială
- Criterii de analiză / interpretare a informațiilor obținute

Decizia de a utiliza un caz singular sau cazuri multiple este un element cheie în organizarea unui studiu de caz educațional. Este important de reținut faptul că studiile de caz în domeniul educațional trebuie să aibă *obiectul de studiu bine delimitat* (un singur caz, fenomen sau un grup restrâns de participanți / fenomene) și în mod necesar trebuie să *recurgă la mai multe metode de colectare a datelor*.

Trebuie menționat faptul că *studiile de caz pot avea mai mult decât o singură unitate de analiză* (de exemplu, poate fi urmărit fenomenul didactogeniei în școală, unde în mod necesar obiectul investigației va fi orientat atât asupra elevilor, cât și asupra cadrelor didactice). Atunci când vor fi analizate cazuri multiple este important de reținut faptul că fiecare caz trebuie tratat în parte, în funcție de anumite particularități.

În *selecția cazurilor* trebuie să se țină cont de gradul de unicitate al acestora sau de reprezentativitatea lor, pornind de la o serie de caracteristici. O modalitate eficientă de selectare a cazurilor care vor fi studiate este dată de permanenta raportare la scopul cercetării și la întrebările inițiale cărora li se caută un răspuns.

O piesă de rezistență a unui studiu de caz este reprezentată de *utilizarea unor metode și instrumente variate de colectare și analiză a datelor*. Trebuie să identificați în prealabil care sunt cele mai potrivite metode de analiză a datelor care să ofere răspuns întrebărilor inițiale de la care a pornit studiul de caz. Cel mai frecvent folosite metode de colectare a datelor sunt interviul, observația, documentarul, raportul, colecția unor produse ale activității.

• pregătirea colectării datelor

Modalitatea de colectare a datelor este un element important în elaborarea unui studiu de caz și presupune pregătirea unor baze de date care să permită sortarea, categorizarea, depozitarea și recuperarea datelor pentru a fi ulterior analizate. În această etapă sunt pregătite *protocollele de lucru, sunt stabilite termenele limită, formatul notelor și al rapoartelor de teren, procedura de colectare a informațiilor și tehnicile care vor fi utilizate*. Este important să identificați în prealabil eventualele situații problematice, personajele cheie și să stabiliți regulile de confidențialitate pe care le veți aplica.

O atenție specială trebuie să acordați *pregătirii interviurilor sau altor metode de colectare a datelor*. În aceste condiții trebuie să dați dovadă de flexibilitate în situații reale de viață, să dețineți abilități specifice de comunicare și tehnici de ascultare activă, de interpretare a răspunsurilor, să urmăriți în permanență scopul cercetării și să fiți deschiși pentru a înregistra și rezultate contradictorii.

• colectarea datelor

Pentru a putea obține o imagine cât mai completă și fidelă a realității investigate, este recomandat să utilizați mai multe metode de colectare a datelor. În studiile de caz educaționale există șase **tipuri de date** care pot fi colecta-

te, și anume: *documente, interviuri, înregistrări de arhivă, observații directe, observații indirecte și diverse produse ale activității. Sursele* din care sunt colectate aceste informații sunt de asemenea variate; ele pot fi *înregistrări video sau notițe ale investigatorului, protocoalele unor conversații, transcrierea unor interviuri* etc. Datele colectate pot fi de *tip narativ sau numerice*, în prelucrarea acestora fiind utilizate metode statistice non-parametrice și de codificare a datelor calitative (Stake, 1995). Utilizarea unor surse multiple de informații, verificarea riguroasă a acestora, asigură validitatea și acuratețea datelor studiului de caz.

Așa cum a fost precizat anterior, derularea unui studiu de caz educațional se realizează întotdeauna în acord cu un set de întrebări inițiale care orientează activitatea de cercetare. Este important ca design-ul investigației pe care o derulați să dispună de o relativă flexibilitate, astfel încât atunci când apar noi elemente relevante care nu au fost inițial prevăzute să poată fi identificate și valorificate adecvat.

• evaluarea și analiza datelor

Evaluarea și analiza datelor colectate poate fi realizată în două moduri: fie global, fie prin izolarea unor note caracteristice și codificarea acestora. **Analiza globală** pornește de la ansamblul informațiilor colectate și propune o serie de concluzii generale fără a supune analizei aspectele particulare identificate. **Analiza sistematică** presupune izolarea și delimitarea unor categorii de acțiuni observabile sau a unor aspecte caracteristice cazului / fenomenului studiat. Acestea devin variabilele cheie ale studiului de caz.

Merriam (1988, apud ***, 1997) propune utilizarea unor **grile de organizare și prezentare a datelor** în funcție de: *rolul jucat de participanți, schimburile formale și informale între participanți, cadrul istoric, cadrul conceptual, cadrul ritualic și simbolic, evenimentele critice care pun sub semnul întrebării sau întăresc anumite valori, credințe sau practici*. Scopul utilizării acestor grile este acela de a identifica anumite modele de organizare a datelor și eventuale modele care conferă semnificație studiului de caz.

Utilizarea unor date cantitative sprijină și întăresc valoarea datelor calitative care au un rol decisiv în înțelegerea motivelor sau a aspectelor teoretice care stau la baza anumitor relații între informații. O tehnică frecvent utilizată în studiul de caz educațional constă în solicitarea opiniei mai multor cercetători cu privire la datele obținute care permit abordări multiple. Rezultatele obținute în urma analizei acestor date relevante trebuie să permită formularea unor concluzii care să ofere un răspuns întrebărilor inițiale de la care a pornit studiul de caz.

• elaborarea raportului

În genere, raportul studiului de caz prezintă succint, într-o manieră descriptivă, fiecare pas al investigației oferind informații despre orientarea teoretică care a stat la baza cercetării, modul în care au fost gândite și formulate întrebările de bază care au condus investigația, date preliminare legate de participanții la studiu, metode și tehnici de colectare și analiză a datelor. În structura raportului de cercetare trebuie să se regăsească următoarele **elemente** (**, 1997):

- Prezentarea unor date preliminare de identificare a cazului
- Enunțarea problemei pe care o supune atenției cazul
- *Prezentarea listei de întrebări inițiale*
- *Descrierea metodelor utilizate în derularea studiului, punctarea unor eventuale dificultăți întâmpinate sau aspecte deficitare asociate acestora*
- *Explicarea modului în care au fost colectate datele și utilizate metodele de analiză*
- *Confirmarea sau infirmarea descoperirilor științifice întâlnite în literatura de specialitate în relație cu subiectul investigat*
- *Formularea unor concluzii care să ofere un răspuns întrebărilor inițiale și care să sugereze noi direcții de investigație*

Un aspect problematic legat de elaborarea raportului este dat de realizarea unui echilibru între descrierea evenimentelor și analiza acestora. Sharan (1985, apud. **,

1997) oferă câteva sugestii de prezentare alternativă a datelor unui studiu de caz educațional, și anume:

- realizarea unor prezentări succinte în funcție de grupul țintă vizat
- înlocuirea paragrafelor ce cuprind descrieri cu un set de întrebări închise și / sau deschise
- prezentarea unui sumar la începutul fiecărei secțiuni a raportului
- inserarea în text a unor subtitluri sugestive
- pregătirea unor rezumate la care să fie anexate o serie de date relevante pentru studiul în discuție
- realizarea unor reprezentări grafice colorate și inedite

Scopul elaborării unui raport scris este acela de a prezenta o problemă complexă într-o manieră accesibilă care poate juca rolul unei surse indirecte de experiență. Studiile de caz trebuie să prezinte informațiile obținute într-o formă accesibilă publicului larg. De asemenea, raportul studiului de caz trebuie să prezinte succint toate direcțiile de cercetare care au fost explorate, să reliefeze situațiile problematice care au fost întâmpinate și să puncteze limitele studiului derulat.

Înainte de a fi publicat, raportul unui studiu de caz este oferit spre lectură altor specialiști și este solicitată opinia acestora cu privire la accesibilitatea și claritatea prezentării informațiilor. Pentru a obține un feedback comprehensiv poate fi structurată o listă de întrebări, de exemplu:

-
- Este încheiat raportul ca întreg?*
 - Este prezentat un subiect de actualitate din domeniul educațional?*
 - Cazul investigat este prezentat în mod adecvat?*
 - Au fost inserate citări semnificative?*
 - Este oferit un suport pentru experiențe indirecte?*
 - Tabelele, graficele, anexele prezentate sunt realizate adecvat?*
 - Este acordată o importanță adecvată contextului spațial, temporal, istoric, instituțional specific cazului?*
 - Sunt valide sursele din care au fost colectate datele?*
 - Au fost prezentate suficiente date preliminare?*
 - Au fost verificate observațiile și interpretările propuse?*

Este clar precizat punctul de vedere al cercetătorului?

A fost stabilită o relație empatică între cercetător și elementele cazului investigat?

Sunt respectate normele de confidențialitate?

10.2.3. Recomandări

În redactarea raportului de cercetare al unor **studii de caz ilustrative**, trebuie să fie prezentate o serie de date relevante cu privire al următoarele aspecte (Miuț, 1999):

- *descrierea unor date generale de identificare a cazului: sex, vârstă, apartenență socială, statut și poziție într-o structură instituțională etc.*, fără a dezvălui identitatea participanților (asigurând anonimatul acestora)

- *antecedentele persoanei investigate*: prezentarea unei evaluări inițiale a persoanei / situației investigate și precizarea tipului de antecedente care a fost înregistrat

- *atitudinea proprie a persoanei față de aspectele studiate*: sunt prezentate succint comentariile și opiniile persoanei investigate asupra unor aspecte vizate de studiu

- *atitudinile și opiniile grupului din care face parte (profesori și colegi)*: de exemplu, dacă se realizează un studiu de caz al unui elev, vor fi inventariate opiniile profesorilor, părinților, colegilor etc.

- *capacitatea subiectului de conștientizare a situației*: sunt abordate în discuțiile purtate cu persoana investigată anumite aspecte specifice care sunt investigate

- *disponibilitățile de integrare în colectiv*: indică pârghiile necesare depășirii anumitor evenimente critice și reinsertiei individului în colectivul din care face parte

- *înregistrarea rezultatelor obținute în urma aplicării programelor de intervenție personalizată*

- *prezentarea criteriilor și indicilor de evaluare, inserarea unor elemente de auto-evaluare a evoluției comportamentale*

- *evaluarea finală și redactarea versiunii finale a raportului de cercetare*

Atunci când se urmărește realizarea unui **studiu de caz ca metodă de învățare** trebuie urmate o serie de reco-

mandări specifice în elaborarea acestuia (Freeman, Herreid, 1998). Un bun studiu de caz educațional trebuie să:

- ✓ *Relateze o istorioară în care să fie prezentată o intrigă; să aibă o succintă introducere, o descriere și un final care să incite la dezbatere și discuții ulterioare*
- ✓ *Prezinte o temă care să incite, să stârnească interesul. Pentru a reproduce impresia de real cazul trebuie să prezinte o situație problematică care poate genera o stare conflictuală*
- ✓ *Surprindă o problemă de actualitate pe care studenții o resimt ca fiind importantă. Se poate porni cu multă ușurință de la un subiect care este prezentat în mijloacele mass-media*
- ✓ *Antreneze o relație empatică cu personajele prezentate pentru a putea înțelege motivele ce au animat luarea unor decizii sau realizarea anumitor acțiuni*
- ✓ *Aibă inserate citări. Includerea unor replici ale personajelor poate adăuga un plus de realism cazului prezentat, oferă o înțelegere mai nuanțată a situației*
- ✓ *Aibă o justificare pedagogică prin funcțiile sale, scopul pentru care este utilizat sau prin facilitarea unei mai bune înțelegeri a unei teorii*
- ✓ *Stimuleze luarea unor decizii, proiectarea într-o situație reală și evaluarea consecințelor acțiunilor întreprinse*
- ✓ *Surprindă aspecte care nu sunt valabile doar în anumite situații particulare și care pot fi generalizate cu ușurință*
- ✓ *Fie scurt; trebuie să ofere suficientă informație pentru a stârni curiozitatea și pentru a prezenta datele relevante ale unei situații problematice, dar nu și pentru a plictisi*

Deși studiile de caz dispun de un grad ridicat de complexitate, generat de utilizarea unor surse multiple de informații, a unor unități de analiză multiple și a unui volum mare de date care trebuie analizat, ele capătă o pondere din ce în ce mai crescută în rândul metodelor de

cercetare specifice domeniului educațional. Studiul de caz facilitează interogarea unor aspecte deficitare ale unei teorii, dezvoltarea unor noi teorii, explicarea unor situații particulare, explorarea și descrierea unor obiecte, fenomene sau cazuri inedite. Conștientizând principalele limitări asociate acestora, avantajul major specific studiilor de caz este aplicabilitatea acestora la situațiile concrete de viață, facilitarea accesului publicului larg la rezultatele obținute și oferirea unui suport de experiență indirectă în relație cu anumite probleme specifice domeniului educațional.

10.2.4. Listă de verificare

În realizarea studiului de caz educațional verificați parcurgerea următoarelor etape:

- ✓ **identificarea și definirea întrebărilor fundamentale ale studiului de caz**
 - *stabilirea scopului studiului de caz*
 - *formularea întrebărilor inițiale*
 - *recenzarea studiilor de specialitate pe tema respectivă*
- ✓ **realizarea design-ului studiului de caz — elemente:**
 - *un set inițial de întrebări*
 - *o problemă căruia i se caută răspuns*
 - *o unitate de analiză (unul sau mai multe cazuri excepționale, fenomene etc.)*
 - *o legătură logică între datele colectate și problema inițială*
 - *criterii de analiză / interpretare a informațiilor obținute*
- ✓ **pregătirea colectării datelor:**
 - *protocoalele de lucru*
 - *termenele limită*
 - *formatul notelor și al rapoartelor de teren*
 - *procedura de colectare a informațiilor și tehnicile care vor fi utilizate*
- ✓ **colectarea datelor:**
 - *identificarea tipului datelor și a surselor*
 - *verificarea datelor*

✓ **evaluarea și analiza datelor:**

- stabilirea tipului de analiză
- utilizarea unor grile de organizare și prezentare a datelor
- solicitarea opiniilor mai multor cercetători

✓ **elaborarea raportului:**

- prezentarea elementelor
- utilizarea unor modalități de prezentare alternativă a rezultatelor
- obținerea unui feed-back pentru varianta finală
- revizuirea raportului în acord cu sugestiile formulate de recenzori.

10.2.5. Exemplificare pentru studiul de caz

În cele ce urmează, va fi prezentat un exemplu de studiu de caz care poate fi utilizat ca metodă de învățare în domeniul psihologiei educaționale.

Marinarul rătăcit*

Ce se întâmplă atunci când o persoană pierde noțiunea vârstei?

Personajul studiului de caz este Jimmie G., un domn în vârstă de 49 de ani care a fost internat în anul 1975 într-un centru special de îngrijire pentru bătrâni din New York.

În anamneza cazului este precizat faptul că subiectul investigat a avut o copilărie fericită, obișnuită, într-un mic orașel din Est. Imediat după ce a absolvit liceul, în 1943, s-a înrolat în armată, unde a fost operator radio pe un submarin. În acea perioadă, contactele cu familia sa au fost sporadice, excepție făcând întâlnirile regulate pe care le avea cu fratele său. De câte ori se întâlneau, Jimmie era uimit de faptul că fratele său îmbătrânește. Întotdeauna Jimmie se considera o persoană tânără.

În cele ce urmează va fi prezentat un fragment din interviul clinic al lui Jimmie, realizat la spitalizarea aces-

* adaptat și tradus după Sacks, O. (1987). *The Lost Mariner, From: The Man Who Mistook His Wife for a Hat*, Harper & Row, Publishers

tuia în 1975, care ilustrează problema cu care se confruntă.

Doctorul: „Domnule G. în ce an suntem?”

Jimmie: „1945, evident. De ce întrebați? Am câștigat războiul și urmează o perioadă interesantă.”

Doctorul: „Și dumneavoastră ce vârstă aveți?”

Jimmie: „De ce întrebați? Cred că am 19 ani și la următoarea aniversare voi împlinii 20 de ani.”

Jimmie suferă de o pierdere a memoriei recente. De fapt, el nu își poate aminti aproape nici un eveniment din perioada în care a fost cadru activ în armată, între 1943 și 1961.

Rapoartele medicale din perioada respectivă indică faptul că acesta și-a îndeplinit sarcinile în mod competent până în 1961, când a fost eliberat din funcție. Un raport medical din 1971, indică faptul că subiectul a fost spitalizat la clinica Bellevue, fiind diagnosticat cu dezorientare severă și sindrom organic cerebral avansat, cauzat de alcoolism. Diversele teste neurologice care au fost realizate în perioada spitalizării nu au indicat o deteriorare masivă a substratului neural, ci doar existența unor atrofii ale unor zone cerebrale care astăzi sunt considerate ca fiind implicate în stocarea amintirilor de lungă durată.

Testele de inteligență care i-au fost administrate indicau un nivel ridicat al aptitudinilor generale și o aptitudine specială pentru științele exacte. Jimmie înregistra performanțe superioare la calculele matematice, însă doar dacă acestea puteau fi realizate cu ușurință, altfel el uita prima parte a calculului, sau chiar care era problema ce trebuia rezolvată.

Teme de discuție:

- Dezvoltare psihologică normală la vârsta a III-a
Care sunt cele mai pregnante caracteristici psihologice ale vârstei a III- a?

Care este stadiul specific de dezvoltare al proceselor cognitive la această vârstă?

Relația inteligență-memorie-performanță

Care sunt performanțele specifice memoriei la vârsta a III- a ?

▪ **Memoria: substrat neurologic, forme, patologie**

Care dintre formele memoriei sunt utilizate cu predilecție la această vârstă?

Ce formațiuni neurale sunt implicate în producerea memoriei?

Ce efecte specifice atrag lezarea unor secțiuni neuro-nale implicate în producerea memoriei?

Amneziile: tipuri, efecte, recuperare

▪ **Abuzul de substanțe toxice și implicațiile acestora asupra memoriei la vârsta a III- a**

▪ **Impactul relațiilor socio-umane și a factorilor de mediu asupra echilibrului psihologic**

10.3. Studiul de caz clinic

Ioana Duma

10.3.1. Specificul studiului de caz clinic

Studiul de caz clinic își are originea în medicina clinică unde reprezenta „istoria cazului”, adică „povestea” personală a pacientului, care cuprindea descrierea simptomatologiei, prezentarea diagnosticului, a tratamentelor și a rezultatelor acestora (Dyer, 1995). În psihologie, conform lui Huber (1987), studiul de caz clinic a fost încă de la început recunoscut ca „știință empirică”. Materialul de bază al studiului de caz clinic este, conform autorului, ceea ce vede și aude (înțelege) clinicianul din discuțiile cu clientul și din observarea acestuia, dar și informațiile provenite din alte surse cum ar fi: relatările părinților, apropiatilor, rezultatele unor examinări psihologice sau medicale. Datele obținute referitoare la istoria personală și familială, profesională și medicală a persoanei, la elementele structurale, de stare actuală, de relaționare, deteriorare, organicitate, la evoluția spontană sau sub influența unor terapii medicamentoase sau psihologice etc., sunt organizate (elaborate) în funcție de problemele puse de pacient și de scopurile urmărite de clinician, în conformitate cu opțiunea metodologică a acestuia. Toate aceste date pot avea grade variate de obiectivitate.

10.3.2. Teme posibile ale studiului de caz clinic

Conform lui Huber (1987), studiul de caz clinic poate aborda următoarele tipuri de teme:

- descrierea sau ilustrarea fenomenelor normale sau anormale, tipice, frecvente sau rare
- diagnosticul diferențial, atunci când la evaluarea de rutină nu sunt obținute date suficient de convingătoare pentru a orienta concluziile spre un anumit diagnostic de certitudine
- prezentarea unor metode noi de investigație, de psihoterapie sau de tratament medicamentos
- conceperea și elaborarea unor ipoteze referitoare la etiologia și tratamentul tulburărilor psihice
- testarea ipotezelor; studiul de caz este foarte util mai ales atunci când este vorba despre infirmarea unei ipoteze, descoperind fapte ce o contrazic. Perez (apud Huber, 1987) consideră că studiul de caz nu este foarte indicat pentru confirmarea unei ipoteze — în ciuda a ceea ce se poate crede — pentru că el nu permite controlarea și eliminarea ipotezelor alternative

10.3.3. Elaborarea unui studiu de caz clinic

Conform Huber (1987), Dyer (1994) și „Case Studies” (2003), realizarea unui studiu de caz implică parcurgerea mai multor etape de planificare, culegere, analiză, organizare și prezentare a datelor într-o formă coerentă și adecvată scopului studiului de caz.

Proiectarea studiului de caz

În proiectarea unui studiu de caz cercetătorul trebuie să facă explicite problemele care vor fi explorate și perspectiva teoretică din care va aborda cazul. Pentru studiul de caz clinic, abordarea este „individuală”, centrată pe dezvoltarea individului, pe aspecte comportamentale, cognitive, personalitate, dizabilități, interacțiuni interpersonale, simptome psihopatologice, modalități de intervenție psihologică sau medicamentoasă etc., iar perspectiva teoretică poate fi: psihanalitică, behavioristă, existen-

țialistă, analiză tranzacțională etc. După ce s-au stabilit aceste aspecte, se poate începe proiectarea studiului propriu-zis.

Proiectarea studiului de caz reprezintă firul logic care leagă datele care vor fi colectate și concluziile care vor fi extrase în funcție de întrebările sau de problemele inițiale ale studiului. De aceea, trebuie să se țină cont, în general, de patru aspecte:

- a) care este problema / temă care va fi studiată
- b) ce date sunt relevante pentru ceea ce se studiază
- c) ce tip de date vor fi colectate și cum se va realiza investigarea
- d) cum vor fi analizate datele.

Așadar, atunci când stabilim *design*-ul studiului de caz, trebuie să avem în vedere *modul în care ajungem de la momentul inițial*, când avem un set de informații care trebuie organizate și un set de probleme care au nevoie de un răspuns, *la finalul studiului de caz*, când putem extrage concluzii legate de aceste întrebări și putem elabora un plan de intervenție (în funcție de scopul realizării studiului de caz).

Nu se poate spune că există o metodă strictă și universală sau un *design* universal pentru a realiza un studiu de caz.

Realizarea studiului de caz

Metodă

Metodele psihologice predominant utilizate în realizarea unui studiu de caz clinic sunt cele considerate tradițional drept „clinice”: interviul, observația, probele proiective, analiza produselor activității, dar și cele psihometrice: teste, chestionare de evaluare, scale psihopatologice etc.

În general, studiile de caz care se bazează pe surse de informații diferite sunt mai convingătoare și au o mai mare acuratețe. De aceea, chiar dacă cele mai utilizate metode pentru realizarea unui studiu de caz clinic sunt metodele clinice, pot fi și trebuie utilizate și metode psihometrice, atunci când acestea aduc informații prețioase despre persoana sau despre procesul evaluat.

Informațiile obținute prin diferite metode vor fi coroborate pentru trasarea concluziilor finale, deoarece verificarea datelor provenite din mai multe surse poate ajuta la realizarea unui profil multidimensional al persoanei, al situației sau al problemei. Așadar, sunt importante verificarea, probarea, confirmarea datelor, prin mai multe surse. De exemplu, se știe faptul că scalele de autoevaluare pot aduce informații cu privire la caracteristicile sau manifestările persoanei care sunt conștientizate și care pot fi exprimate verbal ca atare. Totuși, adeseori aceste informații nu îi sunt suficiente clinicianului, deoarece problemele studiate de acesta se pot referi la procese și mecanisme inconștiente, care nu pot fi analizate prin autorefectare conștientă. În plus, datele provenite din autoevaluare pot fi distorsionate de o serie de aspecte, cum ar fi: dezirabilitatea socială, lipsa de fidelitate a memoriei, erori de raționament, dificultăți în autoobservarea comportamentului etc. De aceea, complementaritatea metodelor utilizate în evaluare este binevenită.

Analiza datelor

Odată colectate datele, cercetătorul trebuie să le dea un sens. Ele vor fi interpretate holistic. În acest sens, concluziile vor fi bazate pe întreaga gamă de date și nu separat pe diferite segmente ale acestora (de ex.: starea emoțională, aspectele comportamentale și de funcționare cognitivă, considerate separat).

Raportul final al studiului de caz

Datele referitoare la tema sau la persoana studiată sunt elaborate și prezentate în mod organizat, urmând cadrul trasat de formatul standard al raportului de evaluare sau de cercetare psihologică. Pot fi omise acele secțiuni pentru care nu există informații sau pentru care informațiile sunt irelevante. Dacă este deranjant faptul că, în general, raportul standard separă datele de interpretarea lor (din punctul de vedere al teoriei), este posibilă unirea secțiunilor de rezultate și discuții. Păstrarea organizării modului de redactare a studiului de caz este însă importantă (Dyer, 1995).

Secțiunile raportului studiului de caz

Prezentăm în continuare un exemplu de organizare a raportului studiului de caz clinic individual. Conținutul fiecărei secțiuni se poate adapta în funcție de tema studiată și de numărul persoanelor cuprinse în cercetare.

I. Introducerea cuprinde o prezentare succintă și clară a fundamentului teoretic relevant pentru studiul de caz. De exemplu, dacă studiul de caz prezintă analiza unui individ cu o anumită tulburare psihopatologică, atunci introducerea poate cuprinde câteva aspecte teoretice cu privire la acea tulburare (delimitări conceptuale, dificultăți diagnostice, supoziții etiologice, eficiența unor metode terapeutice etc.).

Introducerea nu este secțiunea potrivită pentru afirmarea unor ipoteze, dar se pot face referiri la felul în care scopurile și obiectivele studiului decurg din teorie.

Se poate prezenta succint care este motivul pentru care clientul solicită o evaluare psihologică sau motivul pentru care i s-a recomandat de către un alt specialist o evaluare psihologică.

II. Prezentarea persoanei studiate, în concordanță cu tema și cu scopul cercetării. De exemplu:

- caracteristici demografice: sex, vârstă, profesie, ocupație, statut marital, copii sau alte aspecte relevante pentru studiu (de exemplu: apartenența religioasă, orientarea sexuală etc.)
- anumite dizabilități ale subiectului, dacă sunt relevante pentru tema studiată.
- condiții fiziologice și psihologice particulare ale individului (de exemplu, boli somatice, istoric de internări pentru tulburări psihice), dacă sunt relevante; condiții medicale care ar putea influența conduita sa în timpul evaluării (de exemplu, o persoană internată pentru o tulburare psihopatologică se poate afla în timpul unui tratament medicamentos)
- ușurința stabilirii relației de cooperare în timpul evaluării

- tendința spre comportamente de fațadă
- dacă evaluarea inițială (din aceste puncte de vedere) s-a schimbat pe parcursul interviului și dacă da, atunci ce anume a determinat această schimbare
- alte aspecte considerate relevante de către cercetător (de exemplu, anumite gesturi, posturi, mimici, reacții neuro-vegetative în anumite momente ale evaluării sau generate de unele subiecte de discuție)

III. Metodă

Instrumentele de evaluare. Sunt precizate instrumentele care au fost utilizate pentru colectarea datelor (în conformitate cu răspunsurile la întrebările b) și c) din etapa proiectării studiului de caz);

Procedură. Se pot preciza:

- data, momentul zilei, durata și locul investigării
- prezența altor persoane, motivul și durata acestei prezențe
- modul de aplicare, cotare și interpretare a datelor, dacă se realizează modificat față de instrucțiunile standard ale probei utilizate
- succesiunea aplicării probelor și intervalul de timp scurs între aplicări (uneori cercetarea se poate extinde pe mai multe zile și trebuie să existe o evidență a situațiilor care ar putea influența datele)
- orientarea teoretică a evaluării și a demersului psihoterapeutic: programul terapeutic, tipul și frecvența ședințelor.

IV. Rezultate

Într-o cercetare pot exista o mulțime de date care pot avea mai mult sau mai puțin sens în funcție de capacitatea de analiză a cercetătorului. Nu toate datele culese sunt incluse în studiul de caz și cercetătorul este cel care decide în legătură cu importanța datelor pe care le include în raport. Extrem de rar se ia în considerare opinia subiectului despre rezultate (deși o mare parte a informațiilor pro-

vin tocmai din spusele acestuia) (cf. Huber, 1987). Procesul selecției informației într-un studiu de caz trebuie să fie întotdeauna al cercetătorului, fără să existe o părținare la nivelul sursei.

Este importantă organizarea datelor astfel încât să poată fi discutate rezultatele și informațiile obținute prin prelucrarea acestora. De asemenea, poate fi util uneori ca raționamentul clinicianului să fie explicit, să se poată identifica modul în care se derulează inferențele pornind de la datele inițiale spre concluziile finale.

De reținut! Fără o organizare riguroasă a datelor, studiul de caz va fi doar o colecție de remarci despre subiect înșiruite într-o ordine oarecare.

Concret, această secțiune cuprinde rezultatele și inferențele bazate pe variabilele semnificative ale probelelor psihologice, ale observațiilor și ale impresiei clinice globale, ținând cont de obiectivul evaluării sau al studiului. Se pot discuta rezultatele în funcție de teme, conduite, trăsături comportamentale etc. Dacă elaborați un studiu de caz psihoterapeutic, în această secțiune pot fi prezentate, alături de date de evaluare și date referitoare la evoluția persoanei pe parcursul procesului terapeutic, efectul unor anumite tehnici de intervenție. Pot fi prezentate segmente ale interviului sau ale ședințelor psihoterapeutice pentru ilustrarea demersului etc.

V. Concluzii

Sunt prezentate în această secțiune concluziile referitoare la întrebările inițiale de cercetare. Sinteza finală a raționamentului clinic poate face referire la o categorie psihologică sau psihopatologică (cum ar fi, de exemplu, caracterizarea personalității prin precizarea apartenenței sau apropierii față de un tip de personalitate; caracterizarea unor comportamente sau atitudini prin raportare la tipuri psihologice; prezentarea unei probleme sau tulburări psihice utilizând categoriile nosologice psihopatologice (axe diagnostice ale tulburărilor somatice sau psihice, conform manualelor DSM IV sau ICD-10).

Recomandări: Secțiunea recomandărilor este opțională. Poate fi necesară atunci când studiul de caz se referă

la expertiza psihologică, evaluarea psihologică pentru clarificarea unor situații problematice: neadaptare profesională, stări psihopatologice, eșec școlar etc. În aceste cazuri, recomandările conțin sugestii referitoare la „căi de urmat”, adică ceea ce din punct de vedere psihologic este benefic să fie realizat de către solicitant sau de către echipa de asistență a clientului pentru ameliorarea situației sale. Aceste recomandări se pot referi la urmarea unui anumit program terapeutic, la schimbarea unor aspecte existențiale, relaționale, a locului de muncă, la modificarea unor comportamente, la efectuarea unor anumite activități, la orientarea spre un anumit domeniu de pregătire profesională, etc.

Recomandările trebuie să se articuleze cu motivul solicitării evaluării, să aducă un răspuns specific problemei clientului.

VI. Discuții

Dyer (1994) recomandă ca această secțiune să conțină **trei tipuri principale de informații**:

a) Evaluările legate de datele obținute din punctul de vedere al scopurilor studiului de caz trebuie structurate în jurul următoarelor întrebări:

- S-au realizat scopurile și obiectivele cercetării? **Dacă DA, atunci explicați cum!**
- Cât de mult au reușit datele obținute să răspundă la întrebările puse? Ce ați aflat? **Dați exemple de date obținute!**
- A apărut dificultatea obținerii informațiilor într-un aspect particular al problemei? **Dacă DA, de ce credeți acest lucru?**
- Datele vă obligă să reconsiderați problema? **Dacă DA, precizați în ce măsură?**
- Constați că ați considerat problema într-un mod nepotrivit în anumite aspecte?
- Datele obținute prin mai multe metode sunt convergente spre aceeași direcție sau sugerează răspunsuri diferite la aceeași întrebare?

ATENȚIE !!! A nu se confunda răspunsul subiectului cu interpretarea psihologică a ceea ce acesta a spus. Pentru aceasta se poate prezenta o transcriere a interviului pentru ca cititorul să poată avea o imagine a ceea ce s-a petrecut.

b) Evaluarea și discutarea materialului studiului de caz în termenii fundamentului teoretic. Se precizează conexiunile descoperite dintre teoria subsidiară studiului și datele obținute. Cele mai importante aspecte sunt:

- în ce caz datele sprijină sau nu teoria
- unde și din ce motiv datele sugerează că teoria ar trebui extinsă și în ce mod

c) Evaluarea procesului de obținere a datelor este posibilă prin răspunsul la întrebările:

- dacă se utilizează doar metoda interviului (sau doar o singură metodă — n.n.), cât de eficientă este în ceea ce privește obținerea datelor relevante pentru ipoteza sau problema ridicată
- dacă se utilizează mai multe metode — ce șanse există în evidențierea diferitelor aspecte ale problemei
- cum răspunde subiectul la diferite metode

Anexele pot cuprinde schițe ale interviului (sau planului convorbirii nestructurate), precum și orice alte date considerate valoroase, dar care nu pot fi introduse în categoriile de analiză

DE REȚINUT: după elaborarea studiului de caz i se poate permite subiectului să citească cele scrise, situație prin care este valorizată contribuția acestuia la cercetare. Este posibilă astfel corectarea unor erori neintenționate ce pot să apară din cauza neînțelegerii sau interpretării defectuase.

EXEMPLU:

RAPORTUL FINAL AL STUDIULUI DE CAZ

Diferențierea elementelor de neuropatologie de cele de psihopatologie cu ajutorul datelor longitudinale și retrospective

Traducere și adaptare după: Silverstein, M.L., (1993), *Differentiating Neuropathology From Psychopathology With Longitudinal and Retrospective data: Report of a Case, Journal of Personality Assessment*, 60(1), 112–124

Notă: denumirea secțiunilor, notată între paranteze înaintea unor paragrafe, vizează marcarea secțiunilor din acest exem-

plu conform criteriilor de redactare a raportului studiului de caz prezentate în rândurile de mai sus. Din nevoia de structurare a materialului, o parte dintre informațiile conținute au fost alăturate altor paragrafe decât celor din textul original.

(I. Introducerea) Identificarea unor *pattern*-uri disfuncționale relevante clinic, din testele psihologice, poate solicita adeseori amânarea raționamentului, timp în care abordarea de tip diagnostic diferențial este adeseori utilă. În acest demers, clinicianul elaborează ipoteze, ia în considerare și elimină sistematic o mare varietate de posibilități și în final ajunge la o imagine, încă probabilă, în pofida validității rezonabile a demersului clinic. În anumite cazuri, poate fi necesară obținerea unor date longitudinale pentru a spori validarea diagnostică a ipotezelor clinice, de exemplu atunci când clinicianul se află în fața unor date diagnostice transversale, care nu conduc la *pattern*-urile unor disfuncții obișnuite sau expectate. Raportul cazului prezentat mai jos ilustrează acest proces diagnostic.

Domnul L.M., după o atentă investigare psihiatrică, a fost trimis și pentru evaluare psihologică, în primul rând pentru clarificarea elementelor psihopatologice actuale referitoare la o depresie refractară la tratament. Cazul a necesitat o evaluare aprofundată în urma rezultatului particular de la un test care a răsturnat gândirea convențională referitoare la sensul său obișnuit. Concret, a fost vorba despre o diferență de 53 de puncte între performanța verbală și cea spațială la proba Wechsler Adult Intelligence (WAIS-R, 1981), în favoarea inteligenței verbale.

(II. Prezentarea persoanei) Istoria psihiatrică și boala prezentă. Domnul L.M. este un bărbat de 59 de ani, căsătorit, avocat de succes, aflat la prima internare într-un serviciu de psihiatrie.

Domnul L.M. a făcut stagiul militar, dar nu are experiență de luptă efectivă. Nu există date referitoare la vreo tulburare neurologică, AVC, sau răniri ale capului. De asemenea, nu există un istoric de abuz în consumul de alcool sau alte substanțe. S-a descoperit că domnul L.M. are o deficiență în perceperea culorilor („color blind”). Stresorul declanșator a fost diagnosticul dat soției lui de carcinom pulmonar,

urmat de operația pentru extirparea lui. Funcționarea profesională a fost compromisă.

Spitalizarea a fost necesară pentru o tulburare depresivă acută și incapacitantă care a debutat cu 4 luni înainte de internare. Tabloul simptomatic acut a fost caracterizat de depresie agitată cu ideație paranoidă, scădere în greutate marcantă, somn diminuat, ideație suicidală, idei de vinovăție, dificultăți de concentrare, nivel scăzut al energiei vitale și anhedonie. Nu există un istoric de tulburări afective majore, nici la pacient și nici la rudele de gradul întâi. Domnul L.M. a urmat o cură psihoterapeutică pentru probleme caracteriale.

În momentul primului contact, domnul L.M. urma un tratament cu Prozac, Valium și Halcion. El a fost considerat refractar la tratamentul cu antidepresive standard, după încercările terapeutice adecvate. Terapia electroconvulsivă (ECT) a determinat, în cele din urmă, o remisiune clinică completă.

(III. Metode) *Evaluarea psihologică* s-a realizat prin următoarele metode: probele proiective standard (Rorschach, TAT, Testul desenului figurii umane, Testul dinamic al familiei) și testul WAIS-R. Pentru *evaluarea neuropsihologică* s-au utilizat: Controlled Oral Word Association Test (Benton & Hamsher, 1983), Wisconsin Card Sorting Test (Heaton, 1981), Finger tapping Test, Bender-Gestalt Test (Bender, 1983 — copiere directă, reactualizare imediată și după 20 de minute de la prezentarea figurii) și Hooper Visual Organisation Test (Hooper, 1958).

(IV. Rezultatele evaluării)

Rezultatele probelor proiective evidențiază câteva aspecte psihodinamice: domnul L.M. este în mod caracteristic pesimist cu privire la destinul său, având o sensibilitate scăzută față de elementele încurajatoare ale viitorului. Se percepe ca fiind o figură ștearsă și delicată, care a reușit să se simtă integrată în primul rând prin intermediul oscilațiilor sale rigide între diferitele părți ale dilemelor obsesionale. Conflictul esențial este centrat pe complianța obedientă și pe supunerea la dorințele altora. Imaginea despre sine este ca fiind copil neajutorat, posibil datorită unei dinamici regresive, dar, simțind în același timp că ar trebui să acționeze mai asertiv. Domnul L.M. pare să fie prins în capcana unei depen-

dențe aproape totale față de alții, care însă, sunt percepuți ca fiind amenințători pentru el. Este posibil să devină extrem de anxios atunci când descoperă că punctele sale de sprijin de care are nevoie sunt slăbite, nesigure, stricate sau incapabile, din alte cauze, să funcționeze optim pentru el. Rădăcinile genetice ale dificultăților domnului L.M. sunt centrate în jurul tatălui său, care îl deprecia, dar de la care aștepta totuși să-i ofere siguranță și să-l liniștească.

Rezultatele testului WAIS-R la acest individ dreptaci, au determinat un real interes. Valorile CI și scorurile la subteste sunt: subtestul „Full Scale IQ” (116 — prima evaluare și 125 la a doua evaluare), subtestele „Verbale IQ” (138 — prima evaluare și 150 a doua evaluare) și subtestele „Performance IQ” (spațial-perceptuale — n.n.) (85 și respectiv 95). Aceste rezultate provin din evaluarea inițială realizată după două săptămâni de spitalizare, în episodul acut, și din reevaluarea realizată după 7 luni de la externare.

Aspectele calitative ale subtestelor de performanță arată diferențe între abilitățile spațial-perceptuale esențial corecte, dar lente și soluțiile perceptuale incorecte. Rezultatele sunt relevante pentru ambele tipuri de deficite. Astfel, aproximativ jumătate dintre erori pot fi atribuite performanței corecte, dar realizate în afara timpului prevăzut, iar cealaltă jumătate a erorilor sunt datorate inacurateții vizual perceptive. Acești itemi din urmă, incorecți, au fost de asemenea completați după scurgerea timpului, deoarece domnul L.M. persevera, străduindu-se să rezolve aceste probleme.

De exemplu, după administrarea probelor WAIS-R, domnului L.M. i s-a permis să lucreze timp de cinci minute pentru construirea unui elefant din subtestul „asamblarea obiectului”. După două minute și jumătate a recunoscut pentru prima dată că figura reprezenta un animal, iar după cele cinci minute nu a realizat nici un progres în construcție și nu a recunoscut tipul de animal pe care încerca să-l construiască. Aceeași dificultate cu acest tip de problemă a apărut și în timpul testării inițiale, când a cerut un minut suplimentar pentru a recunoaște ce reprezintă figurile celorlalte trei subteste de asamblare de obiecte. În cadrul celei de-a

doua testări a fost capabil să recunoască două din cele patru figuri, dar de asemenea într-un timp mai lung.

Rezultatele evaluării neurologice și neuro-psiologice. În urma rezultatelor sale la proba WAIS-R, domnului L.M. i-a fost recomandat să consulte un neurolog și să facă un test RMN al creierului. Rezultatele au fost negative la ambele investigații. Respectiv, s-a procedat la o testare neuro-psiologică completă, care a incorporat și rezultatele WAIS-R. Rezultatele primare sugerează *posibile alterări corticale cu deficite selective în percepția vizual-spațială, în rezolvarea de probleme și memorie.* Acest *pattern* de dificultăți este prezent în disfuncțiile emisferei cerebrale drepte. Rezultatele la proba WAIS-R arată faptul că funcțiile verbale sunt foarte bine păstrate. Rezultatele celorlalte teste neuropsihologice completează tabloul funcțional al domnului L.M. astfel:

- limbajul are o fluență normală a cuvintelor și a categoriilor (Controlled Oral Word Association Test)
- există deficite în învățarea verbală și în memorare
- acroșaj semnificativ de stimul în învățarea unei liste de cuvinte, utilizând în principal strategia reactualizării pasive, în loc să utilizeze indicii semantici pentru a facilita procesul de reținere
- rezultatele probei de *tapping* cu degetul sunt scăzute moderat, bilateral, ceea ce poate fi efectul unei medicații psihotrope
- rezultatele la proba Wisconsin au fost slabe și ineficiente, caracterizate prin eșecul înregistrat în urma tentativei de a stabili concepte și de a încerca adaptativ altele ce ar putea duce la soluții mai bune
- la probele de percepție vizual-spațială, organizare și memorie, rezultatele domnului L.M. arată performanțe foarte slabe (reactualizarea cu acuratețe a doar două dintre cele nouă figuri ale testului Bender). În plus, pacientul a reușit să răspundă doar la jumătate dintre itemii testului de organizare vizuală și mai puțin de două treimi din aceste răspunsuri au primit scorul complet

În urma evaluărilor, domnul L.M. a devenit anxios atunci când și-a dat seama că a avut rezultate slabe la anumite sarcini.

Rezultatele la testul WAIS-R la reevaluare după șapte luni. Reevaluarea s-a realizat atunci când statusul psihiatric s-a stabilizat, când s-a considerat că domnul L.M. a ieșit din episodul depresiv și se afla într-un program săptămânal de psihoterapie. Scopul retestării în timpul remisiunii a fost investigarea stabilității *pattern*-ului WAIS-R, datele fiind apoi utilizate în cercetare și în procesul didactic.

Readministrarea WAIS-R a evidențiat, în mod surprinzător, același *pattern* general ca cel al protocolului obținut la prima investigare, din timpul spitalizării. Existau totuși unele îmbunătățiri ale abilităților vizual-perceptive, dar concomitent existau și achiziții în subtestele verbale. Au rămas evidente deficitul mnezic selectiv, care puteau fi anticipate prin protocolul ECT standard, în care ECT unilateral este răspândit spre emisfera nondominantă. Ca notă particulară, este activată distinctiv emisfera nondominantă dreaptă în procesarea senzorială și perceptuală a stimulilor vizual-spațiali, la nivel cortical. Este evident faptul că elementele psihopatologice sau tulburarea de personalitate nu pot explica persistența tulburărilor domnului L.M. din momentul reevaluării.

Investigarea istoriei academice și a protocoalelor de testare din perioada premorbidă. Decizia de a analiza rezultatele unor probe de inteligență din timpul liceului și a unor date referitoare la cariera academică a fost influențată de posibilitatea ca identificarea unei disocieri între abilitățile verbale și cele vizual-perceptual-motorii apărute timpuriu și de lungă durată, să ajute la clarificarea naturii *pattern*-ului neobișnuit de procesare a informațiilor a domnului L.M. și a efectului său asupra aspectului general al funcționării cognitiv-perceptuale, al rezolvării de probleme și asupra comportamentului adaptativ.

Analiza datelor din școlaritatea mică a domnului L.M. dovedește că ipoteza referitoare la existența unei disfuncții neurologice dezvoltamentale dobândită de timpuriu are șanse de a fi validată. Rezultatele testului Stanford-Binet, aplicat la diferite vârste, arată valori ale IQ de 119, 101 și 147 (Terman & Merrill, 1973). Înainte de vârsta de 12 ani i-a fost administrat testul lui Thurstone (1938) Test of Primary Mental Abilities. Rezultatele în centile au fost: memorie (67),

numere (99), spațial (30), verbal (99), raționament (93) și fluență verbală (92). Notele obținute la diferite discipline de învățământ din învățământul gimnazial, erau: lb. Engleză — 9, științe sociale — 8, matematică — 9 și 8, științe — 9, arte — 8 și lb. Franceză — 9.

Înregistrări ale performanțelor academice din timpul liceului indică faptul că majoritatea notelor erau 9, cu câteva note de 10 (la științele sociale și la matematică) și câțiva de 8 (la umanistică și educație fizică). Notele obținute pe parcursul studiilor de drept erau 13% note de 10, note de 9 în proporție de 34%, note de 8 — 47% și chiar note de 7 (6%). [...]

În general, performanțele academice din timpul studiilor liceale și universitare nu contribuie la înțelegerea diferenței dintre performanța verbală și cea spațială la testul WAIS-R. Rezultatul testului Stanford-Binet din școala primară reflectă, probabil, o mai mare saturare cu abilitățile verbale. Performanța academică relevă, surprinzător, valori medii, dat fiind nivelul CI, cu o tendință generală (dar nu definitivă încă) spre disocierea abilităților verbale de cele spațiale.

Rourke (1988) vorbea despre sindromul dizabilităților de învățare nonverbală care este manifestarea unui *pattern* de deficiență a abilităților vizual-spațiale, de rezolvare de probleme legate de acestea sau perturbări conceptuale, cu abilități mecanice și aritmetice sub-medii, dar cu păstrarea abilităților de citit — silabisit normale. Un model de acest tip ar putea explica unele aspecte ale tulburării domnului L.M., mai ales după ce au fost eliminate în mod adecvat bazele patologice pentru tulburarea neurologică și elementele semnificative psihopatologice.

(Concluzii) Datele obținute în acest studiu permit formularea următoarei concluzii: *pattern*-ul cognitiv-perceptual observat la vârsta adultă, este foarte probabil să fi existat cronic, încă din copilărie. Este un sindrom încheșat de dizabilități de învățare nonverbală, probabil cu origine neurologică, din perioada dezvoltării, cu o strategie protectivă compensatorie dobândită timpuriu, care maschează sau sugerează în mod eronat tulburări psihologice și neurologice.

Factorii etiologici pot fi apreciați doar speculativ, pentru că nu există date medicale referitoare la complicații în

timpul sarcinii, al travaliului nașterii, genetice, perinatale sau boli ale copilăriei timpurii.

Discrepanța dintre abilitățile verbale și cele spațiale (exprimată în CI diferențial) ar putea reflecta și o disfuncție a emisferei cerebrale drepte, chiar dacă subclinică, care ar fi putut predispute la tulburări depresive sau obsesive ulterioare, conform unei sugestii propuse de către Flor-Henry (1974).

(V. Discuții)

În cazul domnului L.M., modul de înțelegere a tulburărilor implică în mod clar semnificația patologică a diferenței dintre performanța verbală și cea spațială, diferență cu o amplitudine de 53 de puncte. Utilizând această diferență în performanță ca punct de plecare, clinicianul poate urma una sau mai multe căi posibile de analiză și de interpretare a datelor:

- Este posibilă o interpretare doar pe baza rezultatelor WAIS-R ale domnului L.M., interpretare care vizează și diferențele stabile în performanțele verbale din perioada remisiunii clinice
- Referințele testului WAIS-R cu privire la diagnosticul standard sugerează că diminuarea apreciabilă a performanței spațiale caracterizează depresia, tulburarea obsesiv-compulsivă sau o patologie a sistemului nervos central. La nivel descriptiv, depresia sau tulburarea obsesiv-compulsivă sunt sindroame majore care influențează în mod caracteristic modul de percepere și interpretare a lumii percepțuale și cognitive
- În mod tradițional, înțelegerea *pattern*-urilor performanței intelectuale poate fi conceptualizată din punctul de vedere al evaluării personalității. Rapaport et al (1969) aplica teoria ego-psiologiei la diagnosticul psihologic, aducând noi implicații în lărgirea modului de înțelegere a consecințelor unei discrepante mari în performanța verbală, pentru dezvoltarea personalității, dincolo de diagnosticul în sine și de nivelul descriptiv. Acest nivel nou de înțelegere va lua în considerare strategiile cognitive diferite care se pot dezvolta prin modalități idiosincrazice. Acestea pot uneori să promoveze soluții adaptative, de exemplu, dobândi-

rea unor mijloace compensatorii pentru „negocierea” solicitărilor spațial-perceptuale ale realității, ca urmare a unei leziuni cerebrale [...]

Astfel, pornind de la diferența în performanța verbală, s-a realizat **testarea neuro-psihologică** completă pentru a se evidenția posibile perturbări ale funcționării corticale. Bazat pe aceste rezultate, care implicau în mod clar disfuncții cerebrale, s-au realizat investigații neurologice. Surprinzător, aceste rezultate au fost negative, ceea ce a ridicat problema unor rezultate fals pozitive la probele neuro-psihologice. Deși depresia și tipul de personalitate obsesiv-compulsivă puteau fi încă luate în considerare, fiind susținute de starea clinică a domnului L.M. la internare, de istoria sa și de rezultatele probelor proiective, era totuși improbabil ca sindromul să fie suficient de pronunțat sau de sever pentru a explica amplitudinea diferenței în performanța verbală. Această interpretare este sprijinită în continuare de stabilitatea performanței verbale la cele două momente temporale, atunci când depresia era severă și nonresponsivă la tratamentul farmacologic standard și când a fost în remisiune completă.

Metoda urmăririi longitudinale a fost utilizată datorită limitelor celor două abordări prezentate și datorită interesului pentru acest pacient ca și caz didactic, care ar fi putut ilustra normalizarea *pattern*-ului IQ-ului ca urmare a remisiunii. Surpriza legată de persistența diferenței puternice în performanța verbală a dus la investigarea suplimentară a protocoalelor de testare de pe parcursul școlarizării. Aceste informații au făcut posibilă verificarea retrospectivă a ipotezei neuro-developmentale, care a fost anticipată, date fiind circumstanțele prezentate de acest caz. Această concluzie poate rămâne speculativă de-a lungul tuturor celorlalte stadii ale testării psihologice ale afecțiunii.

Eliminând sistematic diferite posibilități, putem ajunge la o înțelegere tot mai profundă a dinamicii psihologice și neuro-psihologice a handicapului cognitiv-perceptual al individului.

Punctul major al acestui raport de caz este sublinierea faptului că un deficit subclinic apărut pe parcursul dezvoltării, prezent de timpuriu în viață, poate conduce la apariția unei varietăți de procese compensatorii cum este cel dobân-

dit de domnul L.M., pentru a funcționa la școală, la sarcinile profesionale și în susținerea unui număr de abilități funcționale adaptative. Plasticitatea relativă din copilărie și adolescența timpurie pot facilita pozitiv aceste treceri și doar o testare formală poate să evidențieze natura și extinderea adevăratului deficit.

De aceea, uneori, doar evaluarea psihologică și neuro-psihologică pot conduce greșit clinicianul la construirea unui diagnostic diferențial. Acest tip de eroare poate să apară ușor atunci când afecțiuni de lungă durată produc alterări ale funcțiilor cognitiv-perceptuale, lăsând urme în plasticitatea organizării cerebrale înainte de pubertate. Unele dintre aceste eforturi de reorganizare pot produce realinieri efective sau adaptative ale abilităților intelectuale; totuși, este la fel de posibil ca anumite încercări de reorganizare să conducă la strategii cognitive defective sau maladaptative. Este posibil ca imaturitatea asociațiilor corticale sau a ariilor prefrontale să fi compromis achiziționarea de către domnul L.M. a unor strategii compensatorii mai eficiente pentru „negocierea” sarcinilor spațial-perceptuale.

Diferența de 53 de puncte în performanța verbală este substanțială și cu siguranță nu este comună la cazurile cu dizabilități de învățare, la indivizii cu un nivel profesional superior, cum este cazul domnului L.M. Chiar și stări de boală, psihiatrică sau neurologică, nu produc în mod tipic diferențe în performanța verbală de o asemenea amploare cum este cea a domnului L.M. Așadar, iată cum un dezechilibru neuro-developmental, în absența unei tulburări neurologice, la un individ de altfel competent academic și vocațional poate fi la fel de mare, dacă nu chiar și mai mare, decât dezechilibrul care poate fi anticipat atunci când există un diagnostic de boală neurologică sau psihiatrică.

Noțiunea de deficit neuro-developmental, dezechilibru sau întârziere ca mască pentru psihopatologie sau neuropatologie la vârsta adultă, trebuie să fie considerate mai atent în înțelegerea anumitor manifestări ale perturbărilor psihiatrice la adult.

De exemplu, este binecunoscut faptul că dizabilitățile de învățare ale copilăriei și adolescenței continuă în mod frecvent la vârsta adultă, inclusiv anumite sindroame de

hiperactivitate sau dislexie ale copilăriei, care persistă la adult ca probleme atenționale sau de impulsivitate. Acestea pot să apară chiar și atunci când afecțiunile cerebrale (sau compromisul neuro-developmental, ca în cazul domnului L.M.) sunt relativ nonmanifeste, subclinice sau dificil de evidențiat. Aceasta poate contribui la apariția unei perturbări secundare, care poate include (dar este limitată la) tulburările afective sau tulburările de anxietate. Din acest punct de vedere cele două protocoale WAIS-R ale domnului L.M. suplimentate de testele proiective și neuropsihologice, precum și de datele istoriei sale și de evoluția clinică ulterioară, pot susține în mod pertinent interpretările referitoare la discrepanța dintre performanța verbală și cea spațială la adult, sugerând o tulburare neurologică activă. Acest *pattern* nu este improbabil la neurosifilis, care este uneori considerat a fi prototipul procesului clinic, cu o varietate de simptome și semne mimând sau mascând un sindrom depresiv și / sau hipoman atipic, la fel ca și alte tulburări neurologice.

Unele implicații ale compromisului neuro-developmental pot fi de asemenea considerate din perspectiva psihanalitică a ego-psihologiei. Rezultatele acestui caz sugerează posibilitatea adițională ca alterările neuro-developmentale ale dezvoltării normale cognitive și perceptuale, în absența unei tulburări neurologice de bază, să afecteze apariția unor anumite *pattern-uri* sau dinamici de personalitate. Altfel spus, apariția unei organizări maladaptative obsesiv-compulsive a personalității la domnul L.M. nu a fost provocată cu necesitate de un conflict care a stârnit apărările lui. Mai degrabă, aceasta ar necesita reconsiderarea strategiei de adaptare la o perturbare neuro-developmentală apărută timpuriu.

De exemplu, se știa că domnul L.M. a avut un interes de lungă durată pentru matematică, interes care la un moment dat avea aspectul unor preocupări obsesive. În mod deosebit domnul L.M. era interesat, și în același timp frustrat auto-disprețuitor, de o problemă continuă pentru matematicieni cunoscută ca „problema hărții în patru culori”. Aceasta avea ca regulă colorarea hărții lumii astfel încât fiecare țară să fie colorată diferit față de țările vecine, cu un minim de culori (de obicei, patru). [...]

Dat fiind deficitul vizual-spațial al domnului L.M., ne putem imagina provocările psihodinamice sau neuro-psiho-logice pe care această problemă i le-a suscitată. Faptul că domnul L.M. a fost atras într-o problemă de acest tip, dată fiind disparitatea dintre abilitățile sale verbal-analitice excepționale (inclusiv rezolvarea de probleme matematice) și abilitățile sale spațial-perceptuale evident deficiente, constituie o dinamică psihologică ce trebuie să fie considerată și înțeleasă. Înregistrările din școlaritatea mică indicau doar dificultatea vizual-spațială. Aceasta, împreună cu faptul că domnul L.M. nu vedea culorile au putut avea o influență considerabilă în angajarea unei funcții neuropsihologice slabe sau deficiente, în construirea unei atitudini defensive maladaptative. Cu siguranță, acest grad de supracompensare sau de strădanie excesivă a avut semnificația sa psihodinamică, în pofida ușurinței cu care pacientul făcea față altor aspecte ale matematicii. Totuși, ceea ce trebuie subliniat este faptul că preocupările maladaptative nu sunt determinate complet de un conflict sau de o traumă [...].

Așadar, anumite deficite neuro-developmentale ale proceselor cognitive și perceptuale pot să nu fie cu necesitate derivate original dintr-un conflict intrapsihic, ci mai degrabă, aceste deficite adaptative devin „înrolate” secundar în serviciul menținerii altor defenșe sau poziții bazate pe conflict.

[...] Deci, un deficit cerebral, chiar subtil, poate fi exploatat pentru scopuri defensive, ca un mijloc prin care pacientul se protejează pe sine împotriva devalorizării sau atacurilor altora, fie pentru integrarea Eului, fie pentru reglarea stimei de sine.

Neuro-psiologii sunt mai înclinați să vadă anomaliile comportamentale simplu, ca instanțe ale unei afectări corticale, decât să acorde atenție posibilității ca aceste anomalii să servească altor scopuri de supracompensare defensivă sau fiind expresia unei încercări de a repara stima de sine, chiar dacă uneori fără succes.

Perseverarea, una dintre trăsăturile distinctive ale diferitelor forme de patologie cerebrală, poate fi de asemenea înțeleasă din punctul de vedere al consecințelor sale defensive sau adaptative, inclusiv păstrarea stimei de sine prin repe-

tarea soluțiilor de succes anterioare. Această perspectivă nu implică minimalizarea perspectivei tradiționale asupra răsunusului perseverativ ca fiind lipsit de sens, prost plasat sau ca fiind stereotipii repetitive nepotrivite. Strădania domnului L.M. în problema hârtii în patru culori poate fi privită din cadrul de referință psihodinamic. Terapeutul domnului L.M. a reconceptualizat recent această strădanie, și altele zilnice, din perspectiva unei abordări psihologice a self-ului (Kohut, 1977). Reconceptualizarea subliniază afectările narcisice pe care le-a trăit din cauza eșecurilor cu problema hârtii, ceea ce a putut conduce la subminarea internalizării stabile a unui self coeziv. Considerând, speculativ, că dificultățile vizual spațiale erau devalorizate și apreciate incorect ca eșecuri, străduințele domnului L.M. pot fi văzute ca o problemă care necesită înțelegere empatică în contextul său originar de dezvoltare. Rușinea pacientului și trăirile sale provocate de incapacitatea de a stabili relații spațiale și nevoia sa de a se retrage din funcțiile ce implicau sarcini care îi cereau să urmărească detalii ale unor desene mecanice au fost interpretate ca manifestări ale vinovăției sau ca o derivație a unei defense obsesionale împotriva dorințelor ostile.

Așadar, pentru domnul L.M. este necesară repararea stimei de sine, în mod cronic vulnerabilă, deficit care poate fi considerat ca apărând din experiențele dureroase timpurii de eșec, asociate cu neînțelegerea empatică, care au dus la o oglindire bazată pe vină și pe devalorizare. Astfel, dificultățile selective din copilărie cu abilitățile nonverbale au interferat cu dezvoltarea și susținerea stimei de sine coezive.

Observații

Așa cum se poate observa, raportul studiului de caz prezentat ca exemplu respectă secțiunile modelului unui raport. Tipul informațiilor cuprinse în secțiuni este, de asemenea, în mare parte, concordant cu recomandările modelului. Secțiunile II și III cuprind semnificativ mai puține informații decât cele considerate ca fiind posibile / dezirabile în model. Din secțiunea V lipsesc recomandările referitoare la recuperarea domnului L.M. Aceste informații sunt însă cuprinse la sfârșitul secțiunii VI: Discuții. În fine, secțiunea VI este cuprinzătoare, arată demersul

gândirii clinicianului pe tot parcursul procesului psihodiagnostic, ancorările teoretice ale interpretărilor și ale concluziilor, aspecte referitoare la valoarea diagnostică a unor date testologice, concordanța și nonconcordanța între diferite date etc., acoperind o mare parte dintre informațiile care se recomandă a fi conținute în această secțiune.

Așadar, modelul de elaborare a unui raport al studiu-lui de caz are o valoare orientativă foarte bună, dar nu trebuie pierdut din vedere faptul că logica prezentării unor informații relevante pentru persoana / tema studiată necesită uneori nerespectarea acestor secțiuni, așa cum este cazul raportului prezentat de noi ca exemplu.

10.4. Studiul de caz organizațional

Cătălina Zaborilă

10.4.1. Elaborarea studiului de caz organizațional

Ca metodă de învățare, studiul de caz constituie un mod eficient de ilustrare a conceptelor și integrare a teoriei, permițând de asemenea evidențierea a numeroase puncte de vedere pe marginea aceleiași situații-problemă.

Studiile de caz în domeniul psihologiei organizaționale pot fi utilizate în scopuri de cercetare (rapoarte de cercetare), în activitatea de predare (cadru de analiză și explorare a unor concepte teoretice) sau în activitatea de consultanță (în training).

În cazul activității de training în consultanță, cazul nu trebuie să conțină toate detaliile cerute de rapoartele de cercetare și este folosit un singur caz într-o sesiune, cu exigența ca acesta să conțină materialul necesar pentru a stimula discuțiile între participanți și pentru a le permite acestora să analizeze datele și să extragă concluzii valide.

Elaborarea studiului de caz organizațional este un proces costisitor în termeni de timp și resurse financiare, fizice și psihice. Este un proces în cadrul căruia autorul trebuie să acorde atenție fiecărui detaliu al demersului, în

mod special protecției intereselor și cerințelor organizației în care realizează activitatea preliminară de cercetare.

Activitatea de cercetare în baza căreia se va elabora studiul de caz este, pentru organizația în cadrul căreia se efectuează aceasta, un subiect sensibil care prezintă mai multe riscuri:

- riscul ca personalul să fie distras de la activitatea obișnuită pentru a oferi informații cercetătorului
- riscul identificării organizației în prezentarea cazului, chiar dacă este respectat anonimatul
- riscul unor consecințe negative pentru organizație datorită conținutului cazului ș.a.

10.4.1.1. Etapa de cercetare

Etapa de cercetare pentru elaborarea unui studiu de caz organizațional include o serie de sarcini care necesită mai mult timp și efort din partea cercetătorului (psiholog), decât etapa de redactare a cazului (**, 1998):

- **planificarea acțiunii de cercetare a cazului**

În planificarea acțiunii de cercetare va trebui să identificați *de ce anume aveți nevoie pentru a elabora cazul*: care sunt temele, conceptele, teoriile sau modelele conceptuale pe care doriți să le evidențiați, care sunt tipurile de probleme care trebuie luate în considerare, ce tip de problemă urmează a fi descrisă, ce industrie sau domeniu organizațional este adecvat, ce alte aspecte ar mai fi implicate?

- **găsirea organizației potrivite pentru a fundamenta cazul și contractarea**

Dificultatea de a găsi o organizație a cărei conducere să fie dispusă să discute despre problemele cu care se confruntă și despre soluțiile potențiale la aceste probleme este unul dintre motivele serioase pentru care puțini profesioniști aplică metoda studiului de caz.

Un bun punct de plecare în surmontarea acestei dificultăți poate fi *găsirea unei persoane de legătură* care să vă mijlocească accesul în organizație prin facilitarea contactului cu persoane din conducerea acesteia. Această persoană poate fi un consultant organizațional, un coleg, un prieten, persoane pe care le-ați întâlnit la seminarii, workshop-uri, simpozioane sau conferințe etc. Atunci

când solicitați mijlocirea accesului într-o organizație este important să specificați faptul că aveți nevoie să știți *pe cine din organizație trebuie să contactați* și care este problema.

Dacă ați obținut întâlnirea cu o persoană din conducerea organizației, prezentați acesteia încă de la primul contact o propunere clară, explicându-i ce căutați, ce intenționați, cum și unde doriți să folosiți studiul de caz, care sunt scopurile pentru care veți folosi studiul de caz. Este oportun să subliniați valoarea organizației respective pentru scopurile cercetării pe care o întreprindeți și contribuția organizației în educație prin disponibilitatea conducerii de a vă permite accesul în interior. Un studiu de caz care se concentrează pe modul în care au fost soluționate problemele poate aduce o bună publicitate organizației în cauză.

Pentru a *verifica fezabilitatea cercetării* în organizația contactată încercați să obțineți o perspectivă a situației, așa cum se prezintă aceasta la început.

Contactul cu conducerea organizației se va menține pe toată perioada investigației. De fiecare dată când vă întâlniți cu persoana de contact, prezentați acesteia perspectiva voastră asupra modului în care evoluează cazul pentru a clarifica ce se petrece și ceea ce s-ar putea petrece, pentru a verifica concordanța în expectanțe. Descrieți de asemenea metoda folosită (interviu, studiul documentelor, testul sociometric, focus-group, chestionar, etc.), timpul necesar acțiunilor în cadrul organizației și elementele de care aveți nevoie din partea organizației.

În cursul contractării stabiliți cu claritate faptul că în acțiunea de cercetare a unui caz organizațional vă veți menține neutralitatea și nu veți participa la analiza și soluționarea efectivă a problemei studiate (de ex., nu sunteți prezent acolo în calitate de consultant).

O altă expectanță care va trebui să fie clarificată se referă la *disponibilitatea altor manageri, directori și șefi de departamente de a participa în cadrul studiului*, pentru a stabili, încă de la început, dacă veți putea obține o imagine de ansamblu asupra problemei organizaționale investigate. În acest sens este bine dacă persoana de contact se

află în topul ierarhiei organizaționale sau poate obține aprobarea oficială a conducerii de vârf, astfel încât toți managerii, directorii și șefii de departamente să știe că acțiunea voastră a fost aprobată.

Un alt aspect care trebuie discutat încă de la început este *nivelul de protecție de care are nevoie organizația*, cât de mult va trebui să mascați pentru a nu divulga identitatea acesteia (numele, tipul de produs sau serviciu, locația, personalul, anumite acțiuni, date ale organizației — cifra de afaceri, rata fluctuației de personal etc.).

În cele din urmă va trebui să stabiliți *cine va revizui schița cazului și cine va semna dreptul de folosire, publicare și distribuție în scopuri educaționale a acestuia*. Verificați de la început disponibilitatea organizației de a vă acorda acest drept, pentru a nu investi timp și efort într-o demers fără perspectivă de finalizare.

- **colectarea datelor** necesare și adecvate de la persoane, grupuri și din alte surse ale organizației (de ex. documente)

Faza de colectare a datelor constă în *derularea interviurilor individuale* cu fiecare manager, director, șef de departament sau angajat al organizației care este implicat în problema sau situația investigată (inclusiv persoane care nu sunt din departamentul în care problema a apărut, dar sunt implicate sau afectate de aceasta). Încercați să programați întâlniri în zile și la ore potrivite pentru persoana interviuată.

Este recomandabil ca la început să nu vă concentrați *asupra problemei*, ci mai degrabă asupra aspectelor implicate de aceasta. De exemplu, ați putea începe cu întrebarea: „Care este experiența dvs. în abordarea unor astfel de situații / probleme?”. Focalizarea directă a problemei ar putea stânjeni interlocutorul sau ar putea să-i determine atitudini defensive.

Este important să-i prezentați *fiecărui interlocutor aceeași perspectivă asupra situației investigate* (adică să dați tuturor aceleași informații). Dacă prezența voastră în organizație este suspectată de intenții subversive, vi se poate cere să nu mai veniți.

Pentru a obține cu acuratețe datele necesare elaborării cazului este de dorit să *puteți discuta cu oamenii implicați chiar în perioada în care situația sau problema investigată a apărut sau cât mai aproape de această perioadă*. Odată ce un incident s-a încheiat, mai cu seamă dacă acesta a fost neplăcut, oamenii tind să uite sau să minimizeze îndoielile, temerile, confuziile și problemele pe care le-au întâmpinat. Dacă doriți să vă notați observațiile în cursul interviului sau să înregistrați interviul, asigurați-vă de acordul persoanei intervievate în acest sens. În cursul interviului *asigurați interlocutorul de faptul că informațiile dezvăluite de acesta nu vor fi utilizate în afara organizației* decât în scopurile educative pentru care este elaborat studiul de caz.

Una dintre problemele ridicate de cercetarea pentru studiul de caz este cea a utilizării informației confidențiale, mai precis, ce puteți face cu informația care este relevantă pentru caz, dar sursa nu dorește să fie inclusă în raport. O posibilă soluție este să rețineți informația în timp ce căutați alte surse pentru indiciile acestei informații. O altă opțiune este să refuzați acceptarea informației confidențiale. Puteți spune, de exemplu, „Nu pot accepta informații confidențiale pe care nu le pot folosi, dar toate informațiile folosite în studiul de caz vor fi mascate (*explicați cum*) și utilizate exclusiv în scopuri educative (*descrieți*)” — declarație ce poate reduce rezistența subiectului în dezvăluirea informației.

În cursul etapei de investigare a cazului în cadrul organizației *este important să rămâneți deschis oricărei informații accesibile*, fără a încerca să definiți problema prea repede sau să scurtați căile de explorare a situației. În multe cazuri organizaționale, adevărata problemă poate fi cu totul alta decât cea descrisă sau indicată inițial. De aceea trebuie să fiți pregătiți pentru a întâmpina informații și date, probleme pe care nu le-ați anticipat. Acest aspect este relevant din perspectiva *colectării tuturor datelor pertinente pentru elaborarea studiului de caz*. Oamenii tind în mod deliberat sau inconștient să nu dezvăluie o serie de informații importante. Dacă considerați că sunteți blocat, dintr-un motiv oarecare, puteți refor-

mula întrebările pentru ca acestea să pară a fi indirecte sau mai puțin amenințătoare pentru interlocutor. Puteți de asemenea să urmați indicii pe care persoana le dezvăluie fără a intenționa acest lucru (indicii nonverbale, mesajul psihologic al replicilor).

- **verificarea datelor**

Alături de datele interviurilor și observațiile personale, informațiile înregistrate în documentele organizației constituie materialul de bază pentru înțelegerea evenimentelor și a faptelor petrecute. Documentele organizației conțin date importante care pot fi folosite ca punct de plecare în interviu și pentru verificarea informațiilor obținute în urma derulării interviurilor. Este posibil să fie nevoie să apelați la un expert al organizației pentru a vă ajuta în înțelegerea și interpretarea datelor tehnice sau a termenilor specifici pe care documentele le conțin. Nu vă așteptați însă ca oamenii din organizație să-și consume timpul oferindu-vă informații. Solicitați indicații privind locul în care puteți găsi aceste informații și clarificați de la început de ce date aveți nevoie pentru a elabora studiul de caz.

După ce aveți și datele relevate de documentele oficiale ale organizației, comparați-le cu informațiile obținute din interviu și cu propriile voastre observații. Pentru elaborarea unui studiu de caz nu căutați interpretări ale situațiilor organizaționale, ci mai degrabă *modelul de apariție și derulare a situațiilor*. Identificați acest model și rezumați-vă la descriere, fără a analiza, critica, judeca sau comenta date, evenimente, oameni.

- **obținerea dreptului** de a folosi, publica și distribui studiul de caz în scopuri educative

Nu uitați de responsabilitatea pe care o aveți de a proteja informațiile obținute pentru studiul de caz. Aceasta înseamnă că *nu veți discuta cu nici o persoană din afara organizației despre problema investigată aici*.

Înainte de a publica și distribui studiul de caz va trebui să obțineți în scris dreptul de folosire a acestuia, printr-un document semnat de un reprezentant oficial al organizației. Este posibil ca mai mulți oameni din organizație (alți manageri decât persoana voastră de contact) să

dorească să citească raportul despre studiul de caz, înainte de a-și da acordul pentru folosirea acestuia. Aceștia au dreptul de a vă sugera să reformulați, să adăugați sau să eliminați anumite date. La acest nivel este bine să reasigurați persoanele din organizație de faptul că toate informațiile colectate aici, cu excepția studiului de caz elaborat, vor fi păstrate în condiții de strictă confidențialitate.

10.4.1.2. Etapa de redactare

Studiul de caz reprezintă o încercare de a recrea realitatea organizațională exclusiv în baza datelor și descrierilor relevante. Studiul de caz trebuie să conțină o varietate de fapte, interacțiuni, emoții, realitatea fizică, eventual date tehnice, pentru a incita și angaja oamenii care îl vor folosi, pentru a le oferi acestora indiciile necesare analizei situației prezentate în baza cărora să facă recomandări.

Un bun studiu de caz trebuie să respecte câteva **exigențe în redactare** (***, 1998):

- **forma de prezentare**

Unii autori recomandă folosirea *timpului prezent* în scrierea studiului de caz, apreciind că acest fapt va stimula implicarea persoanelor care îl vor aplica. Alții susțin că *timpul trecut* este recomandabil, întrucât sugerează faptul că situația se poate să se fi schimbat în organizație și face dificilă datarea cazului. În funcție de particularitățile cazului și de nevoile organizației în care ați întreprins cercetarea, rămâne la latitudinea voastră să decideți asupra acestui aspect, luând în considerare avantajele și dezavantajele implicate.

În funcție de scopurile utilizării studiului de caz și de nivelul cunoștințelor și experienței celor care îl vor aplica, acesta poate fi scurt sau lung, simplu sau complex, *mărimi optime fiind considerate a fi 10–15 pagini*, pentru a preveni dificultatea de analiză și integrare a informației prezentate

Prezentarea cazului este mai ușor de citit și de înțeles dacă are *structura unei narațiuni*. Studiul de caz trebuie să prezinte un cadru temporal și o secvență de evenimente în mod concis și cu puțin dialog.

• conținutul prezentării

Prezentarea cazului poate începe printr-o prezentare a problemei, incidentului sau situației-problemă. Aici veți arăta cum a evoluat problema, incidentul sau situația, inserând pe alocuri date despre organizație, oameni și evenimente (de ex. structura organizației, ierarhia formală și informală, sistemul de relații formale și informale, spațiile fizice, secvența de operații etc.).

Prezentați datele necesare pentru ca cei care citesc și aplică studiul de caz să poată identifica o temă de bază și eventual una sau două teme secundare. Descrierile și detaliile inutile sunt contraproductive: cititorii își pot pierde nivelul de angajare, interesul, se pot plictisi, sau pot să devieze, pierzându-se pe căi colaterale de investigație, irelevante pentru obiectivele studiului de caz.

Datele biografice privind oamenii implicați sunt adesea inutile din perspectiva scopurilor cercetării. Ceea ce interesează în studiul de caz este *ce au făcut și ce fac oamenii, ce au gândit și ce au spus* în legătură cu problema organizațională investigată și despre ceilalți oameni implicați în aceasta.

În redactarea studiului de caz, limitați-vă la *prezentarea datelor, faptelor concrete și reale*. Folosiți-vă imaginația în găsirea unor modalități de mascare a identității organizației, *nu* în inventarea datelor cazului. Limitarea la prezentarea exclusiv a datelor realității înseamnă de asemenea că în redactarea cazului *nu* veți include propriile puncte de vedere, opinii, preferințe, evaluări, opțiuni, soluții.

În prezentarea istoriei cazului organizațional puteți include *date nonverbale, valorile, normele, atitudinile, modelele de comunicare din cadrul organizației*. Puteți prezenta lucruri care nu au fost verbalizate, dar au fost insinuate și contextul în care s-a întâmplat asta. Este important de asemenea să *prezentați opiniile angajaților organizației ca opinii, nu ca fapte*.

Modelele identificate de interacțiune, comunicare și acțiune (adică ce au făcut și fac persoanele cu care procedează într-un anumit fel) *pot fi prezentate*, dar nu interpretate. Dacă este posibil, includeți în prezentarea cazului

condițiile în care oamenii acționează și ce semnificație au rezultatele acestor acțiuni pentru ei și pentru ceilalți.

Descrierea oamenilor din cazul organizațional este un aspect care necesită atenție. Prezentați comportamentele tipice ale oamenilor și rolurile lor în organizație și în grupul de lucru, dar *nu folosiți stereotipuri și evitați orice ar putea reduce realismul prezentării sau ar putea afecta seriozitatea cazului.* De exemplu, dacă doriți să mascați identitatea organizației și a oamenilor din organizația pe care se bazează cazul, *nu folosiți denumiri comice.* Acest lucru este permis și realizat în unele experiențe structurate, dar nu este adecvat principiilor și scopurilor metodei studiului de caz.

Alte date și elemente care pot fi incluse în prezentare: modul în care este organizată activitatea, succesiunea de operații, interacțiunile specifice ocupării unui anumit post, presiunile cu care se confruntă organizația, departamentele, angajații; cantitatea, calitatea, vechimea echipamentului de lucru sau de protecție, diagrame, tabele, grafice, figuri care ilustrează sau clarifică anumite informații.

Descrierea cazului se va opri la momentul în care ar trebui să fie luată o decizie sau ar trebui să se acționeze în problema sau situația prezentată. De aici, analiza și explorarea soluțiilor va fi preluată de cei care vor folosi studiul de caz, iar aceștia nu trebuie direcționați către o anumită soluție sau către un anumit curs de acțiune.

• protejarea organizației

Adesea, în redactarea unui studiu de caz organizațional este necesar să păstrați anonimatul organizației respective și al angajaților ei. De aceea va trebui să mascați identitățile acestora, păstrând evenimentele, faptele care s-au petrecut și datele legate de acestea. Motivele pentru care protecția anonimatului organizației este un aspect fundamental includ: nevoia de a preveni posibile pierderi în credibilitate și în poziția pe piață a organizației, nevoia de a preveni posibile repercusiuni negative asupra carierei profesionale a angajaților implicați, împiedicarea obținerii de informații și date confidențiale ale organizației de către competitori, prevenirea hărțuirii organizației (cei ce

aplică studiul de caz ar putea dori să contacteze organizația pentru a afla ce s-a întâmplat de fapt).

Nivelul de protecție al anonimatului organizației este un aspect ce trebuie discutat și contractat încă de la începutul etapei de cercetare a cazului cu reprezentanți oficiali ai conducerii acesteia.

10.4.2. Studiul cazului

Cazul organizațional prezintă de regulă evenimente reale ce au avut loc într-o organizație (firmă, întreprindere, instituție de învățământ, spital etc.), incluzând aspecte și factori individuali, sociali, economici și tehnici, pentru a reda și evidenția complexitatea situațiilor reale.

Cazul organizațional se poate concentra asupra unei persoane, asupra unui incident sau asupra unei situații organizaționale și, în mod tipic, conține următoarele elemente:

- *descrierea organizației* (tip, mărime, domeniu de activitate etc.)
- *cadrul temporal* în care are loc evenimentul (secvența de evenimente)
- *povestea evenimentului* (explicarea contextului și a detaliilor cazului)
- *intriga* (problema din situație — ce ar trebui / ce ar fi trebuit să fie făcut?)

Metoda cazului (studiului de caz) este o *metodă activă de învățare în grup*, o metodă de învățare ce angajează persoanele implicate în procesul explorării și descoperirii strategiilor de rezolvare a problemei ridicate de caz și presupune interacțiunea membrilor grupului pe parcursul întregului proces. În *procesul aplicării metodei studiului de caz* se pornește de la cazul scris și informațiile acestuia, de la cunoștințele și experiența participanților, se analizează problema prezentată, obiectivele soluționării acesteia, sunt investigate posibilele soluții și consecințele potențiale aplicării lor și sunt identificate modalități de contracarare a acestor consecințe și de prevenire a apariției unor astfel de probleme în viitor.

Ca metodă de învățare, studiul de caz este aplicat în scopul dezvoltării abilității studenților de a analiza critic și

de a adopta o decizie (**, 1998). De aceea, prezentarea cazului nu va conține elemente prescriptive — opiniile, analizele, evaluările sau răspunsurile la probleme ale autorului. Acestea urmează a fi identificate în cursul aplicării metodei studiului de caz.

Scopul utilizării metodei este analiza, înțelegerea, diagnoza și eventuala soluționare a problemei prezentate de caz (apud Zlate, 1982; Iordache, 1999; Iordache și Andronic, 2002). De aceea, în elaborarea unui caz, trebuie acordată atenție tuturor datelor relevante pentru o situație.

„Cazul” este reprezentat de o *descriere* a unei decizii sau probleme cu care profesioniștii dintr-un domeniu se confruntă și pe care încearcă să o abordeze / soluționeze. Această descriere include prezentarea contextului în care problema a apărut, a circumstanțelor ei, a evenimentelor, a opiniilor celor implicați, a resurselor și a constrângerilor pe care se bazează acțiunile persoanelor care trebuie să ia o decizie.

În elaborarea unui caz bun se urmărește obținerea unui echilibru între prezentarea evenimentelor, prezentarea oamenilor implicați și prezentarea trăirilor acestora. De aceea, situația se descrie în evoluția ei de-a lungul timpului, odată cu maniera în care oamenii implicați au acționat și au stăpânit situația până la momentul deciziei (care este propus studiului).

Mucchielli (1968) (apud Zlate, 1982) menționează următoarele condiții care trebuie să fie întrunite pentru ca un caz să fie valid:

1. *autenticitatea* — situația prezentată trebuie să fie extrasă din realitate, așa cum s-a petrecut, cu toate detaliile
2. *urgența intervenției* — situația prezentată trebuie să fie una problematică, un incident care să necesite analiză, diagnostic și soluționare, pentru a suscita interesul
3. *centrarea pe preocupările subiecților* — situația prezentată în caz trebuie să conțină probleme specifice mediului de viață sau profesional al subiecților, pentru a asigura activismul acestora în abordarea

re și pentru ca metoda să aibă realmente efecte formative

4. *să fie complet* — situația prezentată trebuie să conțină toate informațiile de care este nevoie pentru soluționarea incidentului sau problemei respective

10.4.2.1. Obiectivele studiului

Analizând studiul de caz ca metodă de stimulare a analizei problemelor grupurilor sociale, Zlate (1982) descrie următoarele obiective urmărite pe parcursul aplicării metodei:

1. **Înțelegerea** cazului, a caracteristicilor generale sau particulare ale acestuia, a semnificației elementelor prezentate, a întâmplărilor și personajelor implicate. Toate acestea sunt prezentate în cadrul cazului în complexitatea lor de relații și interacțiuni, într-o configurație specifică ce trebuie descifrată pentru a fi înțeleasă.
2. **Diagnosticarea** cazului, respectiv identificarea, determinarea și definitivarea acestuia pentru a stabili măsuri de intervenție în scopul ameliorării situației sau rezolvării problemei. Pentru a atinge acest obiectiv, datele cazului trebuie selectate, ierarhizate și corelate între ele pentru a stabili ceea ce este esențial și semnificativ pentru diagnosticare, pentru a identifica specificul situației sau problemei și modelul urmat în succesiunea evenimentelor ei.
3. **Decizia**, alegerea unei opțiuni de acțiune în vederea soluționării cazului. Pentru a atinge acest obiectiv, fiecare opțiune trebuie supusă evaluării în baza anticipării consecințelor aplicării ei.
4. **Conceptualizarea cazului** presupune extragerea unor concluzii cu caracter general care pot fi utilizate și în înțelegerea, explicarea sau în soluționarea altor situații sau probleme, a altor cazuri.

În funcție de gradul în care se urmărește sau nu formarea capacității de înțelegere a situațiilor umane și dezvoltarea capacității de decizie a participanților, aceste

obiective pot fi atinse parțial sau integral în aplicarea efectivă a metodei studiului de caz în grup.

10.4.3. Studiu de caz în domeniul psihologiei conducerii

În continuare este prezentat pentru exemplificare un studiu de caz al cărui conținut orientează aplicativitatea în domeniul psihologiei conducerii. Acest studiu de caz poate fi aplicat în cadrul seminariilor de Psihologie a conducerii / Psihologie Managerială sau în cadrul activităților de training care abordează această tematică.

Prezentarea cazului este urmată de o descriere a problemicii pe marginea căreia se pot purta discuțiile de grup în cursul procesului de învățare.

*Declinul corporației Quest**

Anul 1997 a fost un an de referință pentru Corporația Quest Computer, producător important de calculatoare personale. Compania a înregistrat vânzări de 15 milioane de dolari, de aproape șapte ori mai mari decât în anul 1992, anul în care John Clarke a preluat conducerea companiei.

Clarke este un lider ferm și energic. Viziunea lui a fost să creeze o companie cu vânzări de 30 de milioane de dolari până în anul 2000, dar lucrurile au început să se năruie încet în jurul lui. Ceea ce odinioară era o atmosferă de lucru deschisă și productivă ce caracteriza munca în echipă a început să se deterioreze din cauza conflictelor interne, favoritismului și acuzațiilor de hărțuire sexuală.

În centrul disputelor se afla Samuel Anderson, vicepreședintele departamentului de resurse umane. Anderson și Clarke au lucrat împreună în anii '80 într-o altă corporație, înainte ca Clarke să vină la Quest în 1992. Trei ani mai târziu i-a urmat și Anderson. De când a venit

* traducere și adaptare.

Sursa: Donald Clark, 1999, <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/casequest.html>

aici, Anderson a început să facă uz de relația sa cu Clarke pentru a influența deciziile de afaceri. Anderson și-a mai aranjat în mod discret soluționarea a două acuzații de hărțuire sexuală ce-i erau adresate.

Deși majoritatea directorilor și a managerilor îl considerau pe Clarke un bun director executiv, extrem de tenace, apreciau totodată că acesta este influențat negativ și acceptă această influență. Când a fost interogat pe marginea acuzațiilor de hărțuire sexuală adresate lui Anderson, Clarke a replicat: „Oamenii mai inventează. Nu ai cum să știi cu certitudine. Oamenii împrăstie zvonuri.” Alături de alte incidente, astfel de afirmații au tensionat relațiile lui Clarke cu ceilalți membri ai echipei de conducere. Preocupat de sarcina de a conduce una dintre cele mai mari companii producătoare de PC, Clarke a început să se bazeze predominant pe 3 directori: Anderson, vicepreședintele Tim Hunt și directorul financiar Barry Lynn.

Restul echipei de conducere s-a simțit tot mai marginalizată. Într-o perioadă de 3 ani, începând cu anul 1996, 10 membri ai top managementului au părăsit compania și le-au urmat câțiva manageri și supervizori esențiali în conducerea organizației. În centrul acestui exod se afla dinamica bizară a relației dintre Clarke și Anderson. Mulți credeau că Clarke l-a înputernicit pe Anderson cu sarcini care depășeau rolul lui în resurse umane. De exemplu, Anderson avea o influență semnificativă în schimbarea structurii organizaționale a companiei, stabilind ce divizii ar trebui să vândă, pe ce piețe și ce produse ar trebui să fie vândute în cadrul mai multor departamente. Anderson a reușit de asemenea să creeze o prăpastie între directori, consolidându-și poziția față de Clarke și determinând o deteriorare a rețelei de comunicare în cadrul întregii organizații. Anderson avea o listă de oameni împotriva cărora deschidea în mod constant campanii de subminare, pleddând pentru schimbări organizaționale pentru a le diminua influența. Îndată ce reușea acest lucru, începea un proces de facilitare a plecării lor din organizație. Conform descrierii unuia dintre directori, „Anderson era un instru-

ment de decizie privind ce oameni intră în organizație și care nu mai sunt acceptabili în cadrul acesteia.”

Încrederea lui Clarke în Anderson a început să deruteze și să-i deranjeze pe ceilalți directori. Anderson era foarte aproape de Clarke și avea o influență considerabilă asupra afacerii. Profesioniștii în domeniul resurselor umane nu joacă de regulă un astfel de rol; dimpotrivă, ei ar trebui să unească echipa. Dar toți ceilalți nu vedeau decât că Anderson învrăjbea. În loc să lucreze împreună la conceperea unei strategii coerente de dezvoltare a companiei, echipa de conducere a devenit dezbinată și tot mai detașată de restul organizației. Lipsa abilității acestei echipe de a conduce și-a făcut în curând resimțite efectele în planul moralului fiecărui angajat al companiei.

Două dintre inițiativele lui Anderson au agravat poziția unei echipe manageriale deja lipsită de contactul cu subordonații. Prima inițiativă a constat în construirea unui restaurant de mai multe milioane de dolari pe domeniul companiei, care includea și o parcare subterană rezervată directorilor. Înainte, directorii împărțeau spațiul de parcare cu ceilalți angajați ai companiei. A doua inițiativă a vizat sporirea securității etajului 8 al sediului corporației. Aici își aveau birourile directorii și câțiva dintre cei mai importanți manageri. Aceasta, în condițiile în care toți ceilalți directori au fost împotriva acestei idei, argumentând că o astfel de acțiune va crea un mediu de lucru care nu este benefic schimbului liber de idei cu subordonații.

Anderson se afla în centrul haosului existent în cadrul companiei. Clarke nega influența lui Anderson. „Fiecare director are acces la mine”, spunea el. „Întotdeauna am avut o relație deschisă cu toată lumea. Întotdeauna am menținut un grad înalt de egalitate. Nici nu se pune problema favoritismului.” Clarke a susținut de asemenea că Anderson avea „relații bune cu aproape toată lumea”. Oricine susține altceva, adăuga Clarke, „trebuie că are interesele lui”. Mulți dintre foștii directori spuneau că erau reținuți în adresarea plângerilor legate de Anderson, deoarece

Clarke le primea ca pe o ofensă personală, de parcă el ar fi fost criticat și pentru că se temeau că au să ajungă pe „lista” lui Anderson.

Eroziunea echipei de conducere s-a produs într-un moment nepotrivit. Principalul competitor al companiei a început să preia părți importante ale pieței de vânzare a PC-urilor, promovând modelul vânzărilor directe. Atunci când Clarke preluase conducerea Quest în 1992, a schimbat complet orientarea companiei, prin inițiativele sale de reducere drastică a prețurilor, conducând-o în topul pieței de vânzare a PC-urilor. Acum însă, Clarke era mai puțin categoric. Așa cum a afirmat un fost director, acesta „era paralizat de viteza cu care se schimba piața și nu putea lua decizii dificile.” Clarke a ratat exploatarea oportunității Internetului. Principalul său rival ajunsese să vândă zilnic produse în valoare de 2 milioane de dolari pe Internet. În anul 1998, rivalul său a ajuns să depășească pentru prima oară Quest în vânzările de monitoare PC pentru firmele americane.

Fluctuația mare de personal înregistrată în diviziile de vânzări a condus la o instabilitate ce a determinat plecarea mai multor contabili importanți ai organizației. Pe măsură ce oamenii au plecat, performanța companiei a început să scadă. Quest a încercat să-și construiască propria strategie de refacere a ordinii prin achiziționarea unei companii rivale. Această acțiune a eșuat deoarece compania nu avea o viziune care să-i orienteze demersurile.

În cele din urmă, evenimentele s-au apropiat de un final. Quest nu a reușit să reducă semnificativ costurile de distribuție și producție sau să revigoreze profitul. În timp ce competitorii creșteau cu 55% de la începutul primului trimestru al anului trecut la primul trimestru al acestui an, afacerea Quest scădea cu 11 procente în cadrul aceleiași perioade. Până la sfârșitul primului trimestru al acestui an, stocul companiei Quest și-a pierdut jumătate din valoare, iar câștigurile companiei în primul trimestru au fost mult sub estimările analiștilor.

Apoi a urmat lovitura fatală — demisiile forțate ale lui Clarke și Anderson. Noul director executiv, Paula White, are sarcina imensă de a schimba o masă de oameni măcinați de conflicte, într-o organizație coezivă. Structura conducerii a fost serios afectată de plecarea a numeroși oameni de la Quest. Deși s-au găsit mulți înlocuitori, în fapt este foarte dificil să înlocuiești într-un timp atât de scurt experiența colectivă a atâtor oameni care au plecat. Pentru a susține reconstrucția structurii de conducere, Paula White l-a însărcinat pe vicepreședintele interimar al departamentului de resurse umane, Samuel Wines, să reconstruiască structura conducerii. Samuel a creat o echipă specială de lucru la această sarcină, angajând câțiva noi specialiști în resurse umane.

Ați fost angajat ca membru al acestei echipe, cu funcția de analist de training.

▪ **Discuții pe tema competențelor**

Prima decizie a echipei va consta într-o strategie pe termen lung de implementare a unui sistem de evaluare a performanței bazat pe competență.

- Ce este conducerea?
- Ce sunt competențele și care este relația dintre competență și performanță?
- Ce loc au Abilitățile, Cunoștințele și Atitudinile în cadrul Competențelor?
- Care sunt diferențele dintre modele de performanță bazate pe sarcină (postul deținut) și modelele de performanță bazate pe competențe?
- Cum ar putea implementarea unui model de performanță bazat pe competență să ajute compania Quest?
- Credeți că dacă ar fi fost implementat un model de performanță cu câțiva ani înainte, acest lucru ar fi prevenit problemele companiei Quest? De ce?
- Care credeți că sunt cele trei competențe cheie de conducere pe care le considerați a fi cele mai

importante pentru ca liderii companiei Quest să asigure supraviețuirea acesteia?

▪ **Discuții pe tema construirii unui model de competență**

- Ce metode ați putea aplica pentru a stabili competențele necesare?
- Cum ați putea aprecia modelul de competență la care ați ajuns?
- Cum ați putea asigura acceptarea modelului de competență de către toți membrii companiei Quest?
- Cine credeți că ar manifesta cea mai puternică rezistență față de implementarea unui model de competență la Quest: directorii, top managementul, managementul de mijloc, supervizorii sau muncitorii? De ce? Cine ar putea manifesta rezistență în cel mai redus grad?

▪ **Discuții pe tema construirii unui model de evaluare pentru conducere**

- Cum și de ce ar trebui să implementați un model de evaluare pentru conducere?
- Care ar fi capcanele în care liderii de la Quest ar fi cel mai probabil să cadă atunci când realizează o evaluare?
- Cum îi puteți ajuta să realizeze corect evaluarea performanței, odată ce este implementat sistemul?

▪ **Alte teme de discuție**

- Care sunt strategiile de resurse umane pe termen scurt ce ar trebui implementate pentru a susține competitivitatea companiei Quest?
- Ce rol ar trebui să joace departamentul de resurse umane într-o organizație? De ce vechea conducere a resurselor umane a depășit granițele?
- Cum îi puteți ajuta pe managerii de departament să facă distincția între cazurile în care se implică

în problemele altor departamente și cazurile în care susțin alte departamente?

— Cum abordați un director despre care credeți că nu lucrează în interesul organizației?

10.4.4. Lista de verificare

Cazul organizațional cuprinde în mod tipic următoarele elemente (tabel 1.):

- *Descrierea organizației*
- *Prezentarea cadrului temporal în care are loc evenimentul*
- *Povestea evenimentului*
- *Intriga (problema din situație)*

Tabel 1. Lista de verificare (studiul de caz organizațional)

În procesul pregătirii, cercetării și elaborării studiului de caz trebuie să aveți în considerare:

- ☒ **Planificarea acțiunii de cercetare în organizație**
- ☒ **Găsirea organizației potrivite și contractarea**
- ☒ **Colectarea datelor necesare și adecvate**
- ☒ **Verificarea datelor**
- ☒ **Obținerea dreptului de a folosi, publica și distribui studiul de caz în scopuri educative**
- ☒ **Prezentarea cazului în structura unei narațiuni**
 - *Cadrul temporal*
 - *Secvența de evenimente*
 - *Stil concis*
 - *Puțin / deloc dialog*
- ☒ **Prezentarea datelor / faptelor concrete și reale**
 - *Ce au făcut și fac, ce au gândit, ce au spus oamenii în legătură cu problema organizațională investigată*
 - *Opiniile angajaților sunt prezentate ca opinii*
 - *Nu sunt incluse propriile puncte de vedere, opinii, evaluări, soluții*
- ☒ **Descrierea cazului se încheie la momentul în care ar trebui să fie luată o decizie**
- ☒ **Protecția anonimatului organizației și a angajaților acesteia**

Capitolul 11

CERCETAREA PSIHOLIGICĂ

Delia Virgă

Cuprins

- 11.1. Introducere
- 11.2. Etapele cercetării științifice
 - 11.2.1. Identificarea problemei și formularea ipotezelor
 - 11.2.2. Realizarea designului (planului) cercetării
 - 11.2.3. Desfășurarea cercetării
 - 11.2.4. Testarea ipotezelor
 - 11.2.5. Comunicarea rezultatelor cercetării
- 11.3. Caracteristicile cercetării științifice
- 11.4. Tipuri de cercetări
 - 11.4.1. Aplicabilitatea
 - 11.4.2. Obiectivele urmărite
 - 11.4.3. Informația căutată
 - 11.4.4. Natura investigației (designul cercetării)
- 11.5. Raportul de cercetare
 - 11.5.1. Conținutul unui raport de cercetare (Exemplu: lucrarea de licență)

Obiective de învățare

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Explice importanța cercetării științifice
- Detalieze principalele etape ale cercetării științifice
- Examineze caracteristicile cercetării științifice
- Descrie diferitele tipuri de cercetări
- Explice cum poate fi realizat un raport de cercetare

11.1. Introducere

Mulți oameni cred că psihologia este ceva legat de psihanaliză sau de Sigmund Freud, sau că este un mod de a rezolva problemele psihologice prin consiliere sau că psihologul este o persoană care le aplică oamenilor teste psihologice de inteligență și personalitate. Toate aceste credințe au un sâmbure de adevăr, dar profesiunea de psiholog presupune mult mai multe. Cunoașterea oferită de psihologie ca disciplină academică este cunoașterea achiziționată cu metodele științifice.

Metoda științifică este cea mai bună metodă de achiziție a cunoștințelor pentru că informațiile descoperite se bazează pe cât posibil pe realitate. Mulți filosofi definesc știința ca un corp paradigmatic întemeiat pe metode specifice ce trebuie urmate pentru a rezolva probleme și a constitui un plus de cunoaștere. O știință poate fi definită ca o disciplină care utilizează un demers științific cu scopul de a descoperi reguli în obiectul său de studiu, de a le descrie, de a le explica, pentru înțelegerea determinismului, a mecanismelor specifice și eventual utilizarea acestor cunoștințe pentru predicție, control și modificarea realității. Psihologia, ca știință, are obiect de studiu (activitatea internă subiectivă și activitatea externă observabilă), legi proprii activității psihice și comportamentului și metode de cercetare.

Prin metoda științifică, cercetătorii încearcă să achiziționeze informații care depășesc credințele personale, erorile, atitudinile și emoțiile, metoda având și capacitatea de autocorectare, aceasta fiind dimensiunea sa critică (Hăvârneanu, 2000).

Cercetarea științifică este o activitate desfășurată în domeniul unei discipline științifice sau în cel interdisciplinar și prezintă calitățile specifice științei, adică rigoare, exigență și obiectivitate. Scopul fundamental al unei cercetări științifice este de a aduce dovezi empirice (adică date provenite din experiență, observații sau experimente) pentru a consolida sau a schimba o idee teoretică (o ipoteză, un model explicativ, o interpretare sau o lege). Cercetarea științifică pornește de la o idee teoretică, pe

care, cu ajutorul datelor adunate din realitatea concretă, o verifică, urmând ca, în final, să o accepte sau să o reformuleze, îmbinând aspectele teoretice cu cele practice.

În continuare vă vom prezenta etapele pe care le implică o cercetare în domeniul psihologiei pentru a învăța să realizați un plan al cercetării, să derulați cercetarea propriu-zisă, să analizați și să interpretați datele cercetării.

11.2. Etapele cercetării științifice

Orice cercetare științifică progresează într-o manieră iterativă, astfel ea putându-se autocorecta prin aproximări succesive, parcurgând mai multe etape (Christensen, 1997):

11.2.1. Identificarea problemei și formularea ipotezelor

Punctul de pornire în orice demers științific implică identificarea problemei. Putem să ne uităm în jur și să găsim o mulțime de probleme care au nevoie de soluții. Copilul abuzat, cancerul, alcoolismul sunt câteva din problemele existente. Dar nu este suficient să identificăm problema de cercetare. Înainte de a fi investigată, problema trebuie să fie redefinită și transformată într-o temă de cercetare.

Odată ce problema este exprimată în termeni de cercetare (respectiv sunt operaționalizate conceptele teoretice în termeni observabili și măsurabili), ipotezele sunt formulate astfel încât să exprime relațiile anticipate dintre variabile. Ipotezele trebuie formulate în așa fel încât să fie testabile și demonstrabile.

11.2.2. Realizarea designului (planului) cercetării

Acest stadiu al designului cercetării este crucial și necesită competență din partea experimentatorului pentru a se asigura că demersul cercetării este ales corect, astfel încât să poată testa ipotezele formulate. Designul cercetării este un plan care ne ajută să colectăm cele mai

adecvate și corecte date, care să susțină sau să argumenteze ipotezele ce urmează a fi testate. Tot în această etapă sunt stabilite modalitățile de control ale variabilelor străine și se verifică dacă variabilele experimentale, atât cele manipulate, cât și cele de tip răspuns, sunt corect specificate. Aceste proceduri sunt extrem de importante deoarece această etapă reprezintă firul (planul) director al întregii cercetări. Construirea designului cercetării ne ajută să depășim eventualele dificultăți care pot distorsiona rezultatele și să ne asigurăm că datele vor fi corect analizate și interpretate.

11.2.3. Desfășurarea cercetării

După ce a fost realizat designul, cercetătorii trebuie să ia o serie de decizii foarte importante în raport cu modul de desfășurare a cercetării propriu-zise. Înainte de a fi colectate datele, ei trebuie să decidă ce tip de participanți sunt incluși în cercetare, ce instrucțiuni sunt necesare și de ce echipament și materiale este nevoie. Aceste decizii sunt luate pe baza experienței de cercetare și a obiectivelor cercetării. După ce aceste decizii au fost luate, cercetătorii sunt gata pentru a trece la colectarea datelor, după procedurile prestabilite și prin înregistrarea exactă a răspunsurilor participanților.

11.2.4. Testarea ipotezelor

După ce datele au fost colectate, cercetătorii trebuie să analizeze și să interpreteze datele pentru a determina viabilitatea ipotezelor. Cu ajutorul calculatorului și a programelor statistice se prelucrează colecția de date. Dar tot cercetătorul decide care este cea mai adecvată procedură statistică pentru testarea ipotezelor, în funcție de datele colectate. După prelucrarea datelor, se trece la interpretarea rezultatelor, precizând cu exactitate ceea ce semnifică acestea.

11.2.5. Comunicarea rezultatelor cercetării

După ce datele sunt analizate și interpretate, cercetătorii vor comunica rezultatele altora, cel mai frecvent sub

formă de articole în publicațiile de specialitate. De aceea, ei vor trebui să redacteze un raport de cercetare în care să descrie problema cercetată și procedura de lucru.

Aceste etape reprezintă analiza logică a procesului de cercetare științifică ce are valoare didactică, dar nu reprezintă întocmai ceea ce se petrece practic.

Selltiz, Jahoda, Deutsch și Cook (1959) (apud Christensen, 1997) identifică două căi prin care procesul de cercetare real diferă de modelul prezentat:

- succesiunea de activități prezentate nu este întotdeauna urmărită. Cercetătorii experimentați consideră toți acești pași ca fiind unul singur, un tot unitar. Definirea problemei și stabilirea ipotezelor determină atât designul, cât și desfășurarea cercetării. O etapă nu poate fi desfășurată fără a le afecta pe celelalte.

- procesul de cercetare implică și alte activități care nu sunt incluse în studiile publicate sau în modelul prezentat. Frecvent, echipamentul se poate strica, participanții nu sunt prezenți la locul și momentul stabilit sau nu se obține colaborarea tuturor participanților. Cercetătorii experimentați, în astfel de situații, reiau și modifică etapele cercetării pentru a-și atinge scopurile de cunoaștere științifică. Studenții, care sunt novici în cercetare, sunt mai eficienți dacă urmăresc secvențele logice așa cum au fost prezentate mai sus.

Metoda științifică este cea mai performantă pentru că se bazează pe observații obiective, independente de opinii personale, erori și prejudecăți. Pentru a realiza cunoașterea obiectivă, procesul de cercetare trebuie să aibă anumite caracteristici pe care le vom detalia în subcapitolul următor.

11.3. Caracteristicile cercetării științifice

Caracteristicile cercetării științifice în psihologie sunt: controlul, definirea operațională și replicarea (Christensen, 1997).

Controlul se referă la eliminarea influenței variabilelor externe care pot afecta observarea. Este important, deoarece variabilele străine pot împiedica cercetătorul să identifice cauzele reale ale evenimentelor. De exemplu, experimentul este condus astfel încât să răspundă la câteva întrebări: ce se întâmplă, ce cauze determină evenimentele, în ce condiții se petrec acestea. Pentru a răspunde acestor întrebări în psihologie trebuie să eliminăm influența simultană a altor variabile pentru a izola cauza ce determină efectul. Controlul este un proces absolut necesar, pentru că altfel cauza ce determină efectul nu poate fi izolată corect. Efectul observat poate fi determinat de una din variabilele manipulate de cercetători dar și de combinarea unor variabile necontrolate.

Definirea operațională sau operaționalizarea unui construct teoretic este dificil de realizat pentru concepte ca memoria, gândirea sau depresia, care au mai multe definiții operaționale. Fiecare din definițiile operaționale date unui concept reprezintă un element al unei clase. Operaționalizarea implică definirea unor termeni în nivele de analiză (pași, operații) care sunt folosite pentru măsurare (cuantificare). Aceste definiții sunt folosite pentru a elimina confuziile din comunicare. În contextul în care facem afirmația: "Foamea determină selectivitatea în percepția mâncării" apare întrebarea: "Ce înțelegem prin foame?". În mod obișnuit, fiecare poate înțelege ce vrea. În contextul în care afirmația anterioară reprezintă ipoteza unei cercetări, dacă spunem că foamea este senzația care apare după opt ore de deprivare de mâncare putem să stabilim condițiile experimentale, tipurile de subiecți necesari în experiment ș.a.

Dacă trebuie să selectăm un vânzător de mașini apare întrebarea "Cum definim un bun vânzător de mașini?". Pentru a putea răspunde, este necesar să culegem referințe practice. Un bun vânzător de mașini vinde multe mașini, ajută cumpărătorii în găsirea soluțiilor financiare, este amabil cu clienții și mereu la dispoziția lor. Aceste informații ne ajută să identificăm nivelele pe care trebuie să le apreciem pentru a defini un bun profesionist în domeniul vânzărilor de mașini.

Replicarea implică posibilitatea de a reproduce rezultatele obținute în urma unui studiu. Cu alte cuvinte, dacă studiul este repetat, trebuie obținute aceleași rezultate. Dacă observațiile nu se pot repeta, descrierile și explicațiile noastre sunt nerelevante.

Replicabilitatea observațiilor se investighează prin cercetări intergrupale (repetarea pe un alt grup de subiecți), intersubiecți (pe alți subiecți) și intrasubiect (același subiect în diferite ipostaze experimentale). Este o metodă de validare a rezultatelor obținute.

Există posibilitatea ca fenomenele identificate să nu existe și aceasta să facă imposibilă replicarea studiului. De asemenea, la replicare se pot altera unele elemente nesemnificative ale experimentului, iar acestea pot determina denaturarea răspunsurilor subiecților.

O condiție a realizării unei replicări autentice este respectarea întocmai a manierei de realizare a experimentului pentru că, de obicei, replicarea este condusă de un alt cercetător, în alt loc și cu alți participanți. Mulți cercetători evită să facă replicări, pentru că astfel de studii nu pot fi publicate, iar replica nu este atât de importantă ca cercetarea originală.

În practică, cercetările psihologice se pot realiza în mai multe maniere: de la cercetări fundamentale la cele aplicative, de la cele realizate prin metodologii calitative la cele realizate prin metodologii cantitative, ș.a.m.d. Tocmai pentru a putea identifica tipul de cercetare în care se încadrează un studiu, este nevoie să cunoaștem caracteristicile fiecărui tip de cercetare pe care le vom prezenta în continuare.

11.4. Tipuri de cercetări

Cercetările se pot clasifica din cel puțin patru perspective (Kumar, 1999):

- după aplicabilitatea cercetării:
 - cercetare fundamentală
 - cercetare aplicativă
- după obiectivele asumate de cercetare:
 - cercetare descriptivă

- cercetare corelațională
- cercetare explicativă
- cercetare exploratorie
- după tipul informației:
 - cercetare calitativă
 - cercetare cantitativă
- după natura investigației:
 - cercetare experimentală
 - cercetare non-experimentală
 - cercetare cvasi-experimentală

Kumar (1999) a propus o clasificare a cercetărilor psihologice folosind trei criterii principale, cum se poate remarca în figura 1, respectiv după:

1. aplicabilitatea cercetării
2. obiectivele urmărite de cercetare
3. tipul informațiilor căutate

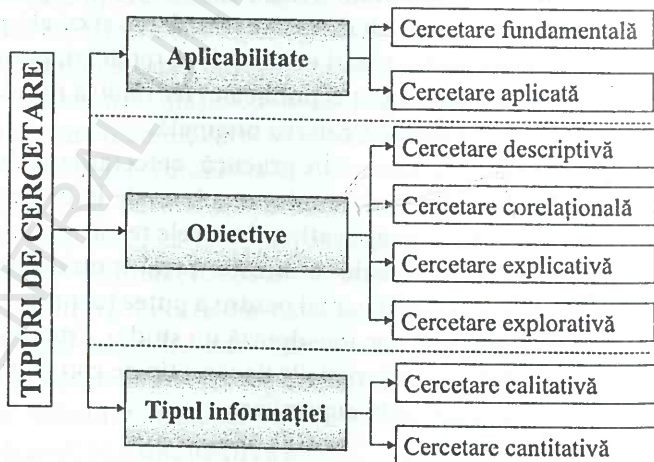


Figura 1. Tipuri de cercetări

11.4.1. Aplicabilitatea

Din punct de vedere al aplicabilității, avem două tipuri de cercetări: *cercetare fundamentală* și *cercetare aplicată*.

În științele sociale, *cercetarea fundamentală* presupune dezvoltarea și testarea teoriilor și a ipotezelor provocatoare din punct de vedere intelectual pentru cercetător, dar fără aplicabilitate practică imediată sau într-un moment viitor (Bailey, 1978). Astfel de cercetări presupun testarea unor ipoteze care sunt exprimate în termeni abstracți sau în care se folosesc concepte specializate.

În plus, *cercetarea fundamentală* vizează dezvoltarea, examinarea, verificarea și rafinarea metodelor, a procedurilor, tehnicilor și instrumentelor care alcătuiesc metodologia de cercetare.

Exemple:

- dezvoltarea tehnicilor de eșantionare
- dezvoltarea unei metodologii de evaluare a validității unei proceduri
- dezvoltarea unui instrument specific care să măsoare, de exemplu, nivelul stresului
- găsirea celei mai bune posibilități de măsurare a atitudinilor.

Majoritatea cercetărilor din științele sociale sunt *aplicate*. Altfel spus, metodele, procedurile și tehnicile de cercetare sunt aplicate unui set particular de informații despre diferite aspecte ale unor situații, probleme sau fenomene, astfel încât informațiile rezultate să poată fi folosite în alte moduri (elaborarea unei politici, îmbunătățirea înțelegerii fenomenului studiat etc.).

11.4.2. Obiectivele urmărite

Dacă privim cercetarea din perspectiva obiectivelor urmărite, o putem clasifica ca: *descriptivă, corelațională, explicativă și explorativă*.

Un studiu clasificat drept *descriptiv* își propune fie să descrie sistematic o situație, o problemă, un fenomen sau un sistem, fie să ofere informații despre un anumit context, fie să descrie cât mai cuprinzător o atitudine. De exemplu: „Descrierea condițiilor de viață dintr-o anumită zonă”, sau „Caracteristicile unei campanii de promovare a unui produs”.

În studiile *corelaționale* accentul cade pe descoperirea sau stabilirea unei relații / asocieri / interdependențe

între două sau mai multe aspecte ale unei situații. De exemplu: „Care este relația dintre o viață stresantă și incidența atacurilor de cord?” sau „Care va fi impactul unei campanii de promovare asupra vânzărilor unui produs?”.

Cercetarea *explicativă* își propune să clarifice de ce și cum se manifestă o relație între două aspecte ale unei situații sau ale unui fenomen. O astfel de cercetare va încerca să afle „De ce condițiile de viață stresante generează o creștere a atacurilor de cord?”.

Studiile *exploratorii* sunt realizate pentru a descoperi posibilitățile de acțiune, de cercetare, într-un domeniu în care cercetătorul are puține informații sau despre care nu știe prea multe. Astfel de cercetări iau forma studiilor pilot, în care cercetătorul realizează un studiu la scară mică și apoi decide cum anume va realiza investigația detaliată.

Deși teoretic putem diferenția cele patru tipuri de cercetare, în practică cercetările sunt o combinație a primelor trei, adică conțin elemente specifice cercetărilor descriptive, corelaționale și explicative.

11.4.3. Informația căutată

Din punctul de vedere al informației căutate pe parcursul realizării cercetării, studiile pot fi *calitative* sau *cantitative*. Caracterul cantitativ sau calitativ al unui studiu depinde de trei elemente:

1. scopul cercetării
2. felul în care sunt evaluate / măsurate variabilele
3. modul de procesare a informațiilor

Cercetarea este *calitativă* dacă scopul principal este descrierea unei situații, fenomen, probleme sau eveniment. Informația este obținută folosind variabile măsurate pe scale nominale sau ordinale (măsurii calitative), iar analiza este făcută pentru a stabili variații ale situației, ale fenomenului sau problemei fără a le cuantifica. Descrierea unei situații observate, enumerarea istorică a unor evenimente, colectarea diferitelor opinii privind o problemă specifică într-un grup de oameni sunt exemple de cercetări calitative.

Pe de altă parte, dacă dorim să cuantificăm variațiile unui fenomen, ale unei situații sau ale unei probleme și colectăm informații folosind predominant variabile cantitative, iar analiza își propune să precizeze magnitudinea acestor variații, putem spune că realizăm un studiu *cantitativ*. De exemplu: „Cât de mulți oameni exprimă o anumită atitudine”.

Folosirea statisticii nu este partea cea mai importantă a unui studiu cantitativ. Principalul motiv al folosirii statisticii este de a confirma sau infirma concluziile extrase, pe baza unei anumite înțelegeri a datelor / informațiilor colectate. Statistica ne ajută să cuantificăm magnitudinea unei asocieri sau relații, ne oferă indicii privind măsura în care ne putem încrede în anumite concluzii și ne ajută să identificăm și să izolăm efectele specifice ale diferitelor variabile urmărite.

Este recomandabil să nu ne blocăm într-o anumită perspectivă, adică să nu ne dorim să fim exclusiv „cantitativiști” sau exclusiv „calitativiști”. Ambele perspective au propriile lor avantaje și limite și este important ca în cercetările concrete să căutăm să realizăm cea mai bună combinație de cantitativ-calitativ, astfel încât să reușim să realizăm obiectivele pe care ni le-am propus.

Pentru a întregi tabloul, Kumar (1999) a adăugat și un al patrulea criteriu de clasificare a cercetărilor, și anume: natura investigației sau tipul de design al cercetării.

11.4.4. Natura investigației (designul cercetării)

Din punctul de vedere al designului cercetării avem:

- *Studii experimentale*
- *Studii nonexperimentale*
- *Studii cvasiexperimentale*

Cel mai adesea, în cazul unei cercetări se presupune existența unei relații de tip *cauză-efect*. Putem studia această relație din două perspective. Pe de o parte, cercetătorul produce intervenția pe care o presupune ca fiind *cauză* și așteaptă până când se produce o schimbare (*efect*). Pe de altă parte, cercetătorul poate investiga ceea ce anume a cauzat producerea unui eveniment / unei situații (*efect*), încercând să descopere *cauzele* și să

demonstreze relația cauzală. Primul design este unul experimental, în timp ce cel de-al doilea este unul non-experimental (Kumar, 1999).

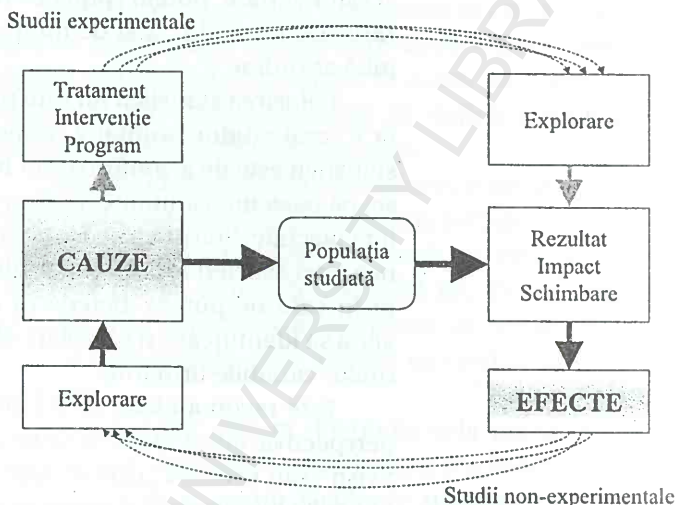


Figura 2. Studii experimentale și non-experimentale

În studiile experimentale, variabila independentă poate fi observată, introdusă, controlată sau manipulată, în timp ce în studiile nonexperimentale acest lucru nu este posibil, deoarece nu putem modifica o cauză a stării prezente, dar cercetătorul stabilește și demonstrează legătura între cauze și rezultate. Studiile nonexperimentale pun în evidență legătura de covariație dintre două sau mai multe variabile.

Studiile cvasiexperimentale prezintă atât caracteristici ale studiilor experimentale, cât și ale celor non-experimentale. Selecția subiecților în studiile experimentale este aleatoare, iar în studiile cvasi-experimentale selecția subiecților se face după anumite criterii, de obicei după variabile de tip etichetă: sex, vârstă, nivel de pregătire, nivel de anxietate, ș.a.

Studiile experimentale pot fi realizate în condiții de mediu natural sau în condiții de laborator (de mediu controlat). Pentru un experiment într-un mediu controlat, populația studiată trebuie să se afle în condiții controlate,

În timp ce în experimentele derulate într-un mediu natural populația studiată se află în mediul propriu.

În practică, aceste tipuri de cercetare se găsesc adeseori în formule combinate, o cercetare poate fi caracterizată după mai multe criterii. De exemplu, o cercetare poate fi fie nonexperimentală, cantitativă, corelațională și aplicată, fie nonexperimentală, calitativă, descriptivă, aplicată, ș.a.

După proiectarea și realizarea unei cercetări în domeniul psihologiei, demersul științific și aplicativ realizat trebuie transpus într-un raport de cercetare. Acesta are rolul de a structura și sintetiza materialul informativ utilizat, de a releva rezultatele obținute, precum și întreg traiectul de realizare al cercetării. Vă vom prezenta în continuare cum se structurează și se redactează un raport de cercetare.

11.5. Raportul de cercetare

Elaborarea raportului de cercetare face parte din etapa de comunicare a rezultatelor cercetării. Astfel, cercetătorul nu are doar responsabilitatea realizării și conducerii cât mai adecvate a studiului, ci și pe aceea de a comunica rezultatele obținute celorlalți membrii ai comunității științifice.

În context universitar, raportul de cercetare se poate concretiza sub forma lucrării de licență sau de disertație, a unei lucrări de semestru, etc.

Raportul de cercetare trebuie să ilustreze cititorului ceea ce ați realizat, de ce ați procedat așa și care credeți voi că este contribuția acelei cercetări la dezvoltarea cunoașterii științifice. De asemenea, în raportul de cercetare trebuie să prezentați suficiente detalii despre procedura folosită pentru ca cititorul să poată realiza, dacă dorește, o replicare a studiului vostru.

Cercetările cantitative și, în special, cele experimentale pot fi transcrise în rapoarte de cercetare urmând regulile de mai jos. Cercetările calitative presupun un demers inductiv urmează un format asemănător dar, uneori, nu au ipoteze specifice de cercetare. Oricum, și în

aceste cercetări se formulează obiective clare. O altă diferență majoră este că secțiunea de „rezultate” tinde să fie transformată în discuții. În ambele tipuri de cercetări trebuie prezentată însă cât mai precis procedura de lucru și trebuie evaluate rezultatele, chiar dacă designul și metodele sunt diferite. După prezentarea rapoartelor de cercetare de tip cantitativ, vă vom prezenta câteva repere în redactarea rapoartelor pentru cercetările calitative.

Un alt reper general în realizarea unui raport de cercetare este *evitarea plagiatului*. A plagia reprezintă acțiunea de a copia direct după un autor sau a parafraza într-un mod foarte asemănător, astfel încât textul să fie recunoscut ca fiind similar. Din punct de vedere etic, plagiatul este considerat furt! Cea mai bună modalitate de a evita plagiatul este să citiți sursele bibliografice, să luați notițe, iar apoi să închideți toate cărțile și să vă puneți singuri întrebări pentru a vedea ce ați înțeles. Abia apoi vă apucați să scrieți ideile despre problema cercetată. Această practică este utilă în special pentru partea de introducere și cea de discuții din raportul de cercetare.

11.5.1. Conținutul unui raport de cercetare (Exemplu: lucrarea de licență)

Raportul de cercetare trebuie structurat după normele de elaborare ale comunității științifice și într-o formă inteligibilă, ușor de parcurs, având niște secțiuni standard. De ex.:

- titlul lucrării, autorul (autorii) și instituția de proveniență
- rezumatul
- introducere (cadru teoretic); obiective și ipoteze
- metodele (design, subiecți, materiale / aparate, procedură)
- rezultate (interpretare cantitativă)
- discuții (interpretare calitativă)
- concluzii
- referințe (bibliografie)
- note
- anexe

Observație! Prezentarea și discutarea rezultatelor poate fi considerată o secțiune comună în cazul în care acest capitol se structurează pe baza ipotezelor enunțate. Astfel, în cadrul fiecărei ipoteze se prezintă datele cantitative și apoi acestea se interpretează calitativ. La final, se justifică confirmarea sau infirmarea ipotezei pe baza datelor statistice și a interpretării acestora.

Vom analiza pe rând fiecare secțiune a raportului de cercetare.

Notă: Câteva dintre punctele acestui tip de raport nu se aplică cercetărilor nonexperimentale sau calitative.

11.5.1.1. Titlul, autorul(ii), afilierea / instituția de proveniență (prima pagină)

Titlul trebuie să fie cât mai concis cu putință, respectiv să conțină maximum 15 cuvinte și să fie centrat în mijlocul primei pagini, fiind redactat cu majuscule. În cazul unei cercetări experimentale se poate enunța ca influența variabilei independente asupra variabilei dependente, punând în evidență o relație de tip cauză-efect (X influențează pe Y). În cazul unui studiu corelațional, titlul poate fi formulat ca relație între două sau mai multe variabile.

Numele tuturor autorilor care au avut o contribuție substanțială la realizarea cercetării trebuie să apară imediat după titlu (sau numele studentului și a coordonatorului lucrării, pentru lucrările de semestru). De asemenea, se precizează instituția de proveniență pentru fiecare autor.

În cazul lucrării de licență sau de disertație, prima pagină are un format specific, respectiv sus pe pagină se precizează instituția de proveniență (universitatea, facultatea, secția), apoi la mijlocul paginii se trece titlul lucrării, cu majuscule. Sub titlu, în stânga, se trece numele autorului iar în dreapta se trece numele coordonatorului. Jos pe pagină se trece anul în care este realizată lucrarea.

Întrebări de verificare:

- *Titlul lucrării voastre dă o indicație scurtă dar clară asupra conținutului?*
- *Au fost menționați toți autorii studiului și instituțiile de proveniență, în ordinea importanței contribuției lor la realizarea cercetării?*

11.5.1.2. Cuprins (a doua pagină a lucrării / raportului)

Numerotarea paginilor raportului de cercetare se face pentru fiecare pagină, începând cu pagina de titlu. În partea dreaptă sus a fiecărei pagini se poate pune o variantă prescurtată a titlului ce poate fi format de la un cuvânt până la trei cuvinte (heading). Această scurtă specificație a temei, alături de numărul paginii ne ajută să identificăm paginile raportului pe parcursul procesului de evaluare.

La cuprins sunt menționate toate secțiunile și subsecțiunile raportului cu paginile corespunzătoare.

Întrebări de verificare:

- *Ați numerotat fiecare pagină?*
- *Ați inclus în cuprins fiecare secțiune a raportului cu pagina corespunzătoare?*

11.5.1.3. Rezumat

În această secțiune cercetătorul realizează o sinteză a raportului / lucrării. Rezumatul este astfel construit încât să stârnească interesul cititorului și să-l informeze pe acesta despre structura studiului, contribuind la o înțelegere mai bună a raportului (Tilley, 1999).

De obicei, rezumatul se detașează de restul raportului, fiind scris cu alt tip de caractere, eventual într-un cadran și colorat diferit. Multe din revistele apărute în România publică rezumatele articolelor într-o limbă de circulație internațională (Albu, 1999). În cazul unui articol științific, după rezumat sunt trecute câteva cuvinte-cheie pentru a permite cititorului o identificare mai rapidă a temei prezentate.

La lucrarea de licență și de dizertație, în loc de un rezumat standard se va elabora un **argument** care să prezinte sintetic demersul lucrării, dar care să conțină și o pledoarie pentru relevanța temei cercetate în contextul științific actual, precum și concluziile generale ale cercetării.

Întrebări de verificare:

- *Rezumatul vostru cuprinde obiectivele, variabilele, participanții, designul, instrumentele, câteva rezul-*

tate statistice (inclusiv nivelele de semnificație) și câteva concluzii și implicații ale proiectului de cercetare?

- *Citind cele 150–200 de cuvinte, ne putem da seama despre esența cercetării?*

11.5.1.4. Introducere

Se începe cu o incursiune în domeniul psihologic de referință pentru subiectul cercetării (conceptul cu sfera cea mai largă legat de temă).

Introducerea trebuie să cuprindă o prezentare generală a subiectului cercetării și să se particularizeze prin referințe la rezultatele altor proiecte

de cercetare care au fost realizate în domeniu. Referirea la cercetări anterioare nu presupune o trecere în revistă exhaustivă a literaturii din domeniu (Tilley, 1999). Citați doar

DOMENIU GENERAL

De la domeniul general până la afirmarea unor ipoteze particulare este un drum care trebuie urmat cu grijă, care presupune coerență și logică internă. În această etapă trebuie formulate

IPOTEZE SPECIFICE

acele studii care au legătură directă cu cercetarea voastră, evitând referințe tangențiale. Referirea la studiile anterioare trebuie să arate continuitatea dintre ceea ce cercetați și ceea ce s-a cercetat deja (Lewis-Beck, 1993). În introducere se definesc conceptele utilizate în cercetare care sunt mai puțin cunoscute sau au mai multe accepțiuni (Albu, 1999).

După aceasta precizați scopul cercetării și propriile ipoteze, în termeni cât mai preciși cu putință, astfel încât să fie clar ce rezultate se așteaptă. Introducerea este bine scrisă dacă ipotezele decurg logic din ceea ce s-a prezentat mai înainte în introducere (Albu, 1999). Ipotezele unei cercetări experimentale trebuie formulate astfel încât să evidențieze o relație de tip cauzal între VI și VD. În cercetările non-experimentale, ipotezele pot evidenția o relație de covariație între două sau mai multe variabile (studii corelaționale), pot avea un caracter exploratoriu ș.a.m.d.

Unul dintre scopurile cercetării este acela de validare a ipotezelor cercetării. În cazul studiilor calitative sco-

pul cercetării poate fi mai general și mai puțin specific decât într-o cercetare de tip experimental.

Exemplu

<i>Ipoteză formulată vag / imprecis</i>	<i>Ipoteză formulată corect</i>
Mai mulți oameni de un anumit sex vor evita trecerea pe sub scară deoarece sunt superstițioși.	Diferența dintre numărul de bărbați și numărul de femei care nu trec pe sub scară va fi semnificativă.
Oamenii vor avea performanțe senzorio-motorii mai scăzute în fața publicului.	Participanții vor produce semnificativ mai multe erori în sarcinile senzorio-motorii în fața publicului decât în condițiile în care sunt singuri.

Întrebări de verificare

- Ați trecut în revistă problemele și conceptele care sunt relevante pentru subiectul cercetării?
- Există studii similare sau asemănătoare?
- Ați explicat motivul pentru care v-ați hotărât să realizați acest studiu?
- Ați explicat principalele obiective ale cercetării?
- Ați precizat ipotezele specifice clar și într-o formă predictivă?

11.5.1.5. Metode

În această secțiune sunt cuprinse următoarele aspecte: designul cercetării, participanții, materialele / aparatele și procedura de lucru.

După ce veți completa această secțiune importantă a raportului de cercetare trebuie să răspundeți afirmativ la următoarele întrebări:

- Cine va citi acest raport va avea suficiente informații pentru a repeta studiul în același fel ca voi?
- Ați organizat informația suficient de clar în cele patru subsecțiuni: design, participanți, materiale și procedură?

a) Designul cercetării

În această sub-secțiune se oferă o imagine schematică, dar clară asupra cercetării. Practic, se stabilește dacă este vorba despre o cercetare experimentală sau nu. Dacă

cercetarea este de tip experimental se precizează ce tip de design s-a folosit (cu măsuri repetate, cu grupuri independente ș.a.). Se precizează care sunt condițiile de desfășurare și numărul de grupuri folosite. De asemenea, se stabilește rolul fiecărui grup (control, placebo ș.a.), precum și numărul de participanți din fiecare grup. În multe cazuri, descrierea grupurilor este o cale de a descrie variabila independentă. În alte cazuri, ambele variabile, independentă și dependentă, trebuie precizate (cum au fost operaționalizate, nivelele VI ș.a.).

Se stabilește ce tip de control al variabilelor străine a fost utilizat în studiu. Dacă a fost folosită contrabalansarea, ce formă a ei a fost agreată. Aici nu se dau detalii precise despre procedură sau materialele folosite pentru că există o secțiune separată în raport.

Dacă studiul este nonexperimental (de exemplu, studiu observațional), ca abordare generală, trebuie să precizăm structura designului, ce tip este: longitudinal, transversal etc. Apoi puteți preciza variabilele (necontrolate) și modalitățile de control (de exemplu, măsuri ale concordanței, interobservatori).

Întrebări de verificare

- *Ați descris tipul de design folosit (observație naturală, experiment cu măsuri repetate etc.)?*
- *Ați explicat, pe scurt, de ce a fost ales acest tip de design?*
- *Ați explicat cum ați construit grupurile și câți participanți sunt în fiecare dintre ele ?*
- *Ați specificat variabilele independente și dependente și ați descris condițiile?*
- *Ați precizat modalitățile de control a variabilelor străine (metoda dublu-orb, contrabalansarea)?*

b) Participanții

Precizați numărul total precum și repartitia pe grupuri și orice alt detaliu relevant pentru studiu (media de vârstă, repartitia pe sexe ș.a.). Dacă cineva dorește să realizeze o replică la studiul vostru este important să cunoască exact vârsta și sexul participanților. Aceste variabile

sunt mai puțin importante în sarcini de laborator de natură tehnică.

Alte variabile, cum ar fi clasa socială sau ocupația, pot fi foarte relevante pentru o serie de cercetări. Cu certitudine este important să precizăm cât de naivi sunt participanții în raport cu psihologia. De asemenea, detaliile nonrelevante trebuie reduse la minimum.

Pentru a fi riguroși în realizarea acestei secțiuni trebuie să răspundeți cât mai precis la următoarele întrebări: Cum au fost selectați participanții și de unde provin ei? Cum au fost ei repartizați pe grupuri experimentale?

Întrebări de verificare

- *Este clar precizat cum și de unde au fost selectați participanții?*
- *Ați furnizat alte informații adiționale care pot fi relevante pentru cercetare (vârstă, sex, limba maternă, naivitatea)?*

c) Materiale / aparate

În această subsecțiune cititorul află ce aparate sau materiale au fost utilizate de cercetător.

Și aici se aplică regula de aur: *oferiți suficiente detalii pentru o bună replică a cercetării*. Aceasta înseamnă oferirea specificațiilor de construcție ale echipamentului (dispozitivul de evidențiere a iluziei) și sursa de proveniență (manufacturat, produs, model), precum și modul de administrare a itemilor (tahistoscop, computer). Aceste detalii pot fi folosite de cititor pentru a obține un echipament compatibil. Este necesar să fie oferite toate detaliile despre materialele scrise utilizate incluzând: liste de cuvinte, teste, chestionare, desene ș.a. Unele materiale se pot detalia în anexe. Atunci când un test sau chestionar a fost construit special pentru cercetare, el trebuie inclus în anexă (Albu, 1999). De asemenea, se precizează și *argumentele* ce stau la baza alegerii acestor materiale / aparate, criteriile de selecție. Orice mențiune despre un echipament comercializat trebuie însoțită de numele firmei și numărul modelului, iar în cazul instrumentelor de măsură, cum ar fi o scală de anxietate, este necesar să oferim referințe astfel încât cititorul să poată obține aceea scală,

dacă dorește. În cazul folosirii unor aparate sau dispozitive mai puțin uzuale sau mai complexe este bine să prezentați o diagramă sau o fotografie a dispozitivului experimental.

Întrebări de verificare:

- *Ați realizat o descriere suficient de detaliată a procedurii necesară realizării unei eventuale replicări?*
- *Ați considerat necesar să utilizați desene sau diagrame?*
- *Ați descris aparatele?*
- *Ați anexat listele de cuvinte, chestionarele ș.a.?*

d) Procedura

În această subsecțiune cercetătorul descrie exact cum a fost executat studiul, din momentul în care participanții și experimentatorul au intrat în contact și până când acesta a luat sfârșit. De asemenea, în această secvență a raportului sunt incluse detalii despre instructajul realizat participanților și despre condițiile experimentale la care au fost supuși participanții, maniera de înregistrare a răspunsurilor acestora, precum și orice tehnică de control a variabilelor străine utilizată (de exemplu, selecția aleatoare sau contrabalansarea). Cu alte cuvinte, relatați cititorului exact ce au făcut participanții, ce ați făcut voi și de ce ați procedat așa. Pentru a vă asigura că ați oferit suficiente detalii despre procedură, este bine să oferiți spre lectură această subsecțiune (și numai pe aceasta!) unui prieten sau unuia dintre părinți. Dacă mama sau prietenul vostru poate să înțeleagă exact ce s-a întâmplat în timpul experimentului, puteți să treceți mai departe în redactarea raportului căci procedura este clară.

Întrebări de verificare:

- *Ați explicat, pe etape, ce face experimentatorul / cercetătorul și ce experiențe au participanții?*
- *Ați redat complet instructajele oferite? (Reproduse în anexe)*
- *Ați oferit o imagine generală despre planul de lucru și ordinea de desfășurare a evenimentelor?*

11.5.1.6. Rezultate (interpretare cantitativă)

a) Descrierea

Scopul acestei secțiuni este de a informa cititorul ce date au fost colectate, cum au fost analizate și ce a rezultat în urma analizei acestor date. Cea mai mare parte a datelor sunt însă prezentate sub formă de tabele și grafice, în anexe. Un tabel sumar cu date este prezentat și în secțiunea destinată rezultatelor, incluzând frecvențe, medii, abaterea standard sau echivalentele acestora. Orice tabel și grafic care apare în raport (în această secțiune sau în anexe) trebuie numerotat și denumit. Dacă doriți, puteți să prezentați datele sub formă de reprezentări grafice. Asigurați-vă însă că acestea sunt corect denumite, iar axele verticală și orizontală au precizate unitățile de măsură (legenda). Tabelele și figurile trebuie numerotate pentru a putea face referiri la ele în text.

Întrebări de verificare:

- *Ați realizat un tabel de sinteză cu rezultatele subiecților, în care să precizați media, abaterea standard sau echivalentele lor pentru fiecare variabilă?*
- *Ați anexat baza de date?(opțional)*
- *Ați valorificat oportunitățile oferite de prezentarea datelor sub formă de grafice?*
- *Toate tabelele, graficele și diagramele sunt complet și clar numerotate și denumite?*
- *Ați explicat clar orice codare sau sistem de evaluare, acordarea de scoruri la chestionare sau alte căi prin care datele au fost manipulate înaintea analizelor finale?*

b) Analiza

Dacă sunt mai multe ipoteze testate sau diferite tratamente, tratați-le pe rând și împărțiți această secțiune în mai multe subsecțiuni (a, b, ș.a.), fiecare ipoteză fiind enunțată la începutul subsecțiunii. Aici sunt precizate și ce teste statistice au fost utilizate și se justifică alegerea lor. Prezentați clar rezultatele și comparați-le cu cea mai apropiată valoare critică. Justificați alegerea valorii critice prin numărul de subiecți, grade de libertate, sau pragul de probabilitate corespunzător. Astfel, valorile semnificative

ale oricăruia dintre testele inferențiale (testul t , testul F , χ^2) trebuie însoțite de mărimea acelei măsuri, precum și de gradele de libertate, nivelul de probabilitate și direcția efectului.

„Testul t arată că această diferență este semnificativă” La ce nivel? Câte grade de libertate?

„Există o corelație puternică între cele două variabile” Dar este aceasta semnificativă și la ce nivel?

Corelația este pozitivă sau negativă?

„Este o diferență semnificativă între cele două condiții la un nivel de 1%” La câte grade de libertate?

Dacă rezultatele la teste sunt numeroase, ele pot fi prezentate clar într-un tabel sintetizator.

Precizați dacă ipoteza nulă este respinsă sau acceptată.

Calcululele testelor, dacă doriți să fie incluse în raport, vor apărea doar în anexe. Astăzi există multe programe de calculator specializate în prelucrarea statistică a datelor din științele socio-umane. De aceea, softul utilizat trebuie specificat. ***Nu trebuie incluse paginile cu rezultate listate așa cum apar în output-urile programelor de calculator.***

Întrebări de verificare:

- Ați explicat și argumentat alegerea testului statistic pentru fiecare analiză?
- Ați precizat rezultatele la teste, semnificația lor, gradele de libertate?
- Apar calculele în anexe sau ați explicat cum ați ajuns la acele rezultate (de exemplu, folosind calculatorul, soft specializat, ș.a.)?
- Ați precizat, pentru fiecare ipoteză nulă, dacă ați respins-o sau ați acceptat-o?

11.5.1.7. Discuții (interpretarea calitativă)

Primul pas necesar în această secțiune este să explicați într-un limbaj nonstatistic doar ce s-a întâmplat în

secțiunea „Rezultate”. Aceste rezultate trebuie discutate în raport cu ipotezele testate și cu obiectivele cercetării (Cronbach, 1982). Practic, în această secțiune a raportului de cercetare, se face interpretarea și evaluarea rezultatelor obținute, acordând o mare atenție relației dintre rezultate și ipotezele studiului. Se începe discuția precizând măsura în care ipotezele studiului sunt sau nu sunt confirmate. După această expunere, veți interpreta rezultatele, spunându-i cititorului ceea ce credeți voi că semnifică ele. În acest demers, veți încerca să integrați rezultatele identificate prin cercetarea voastră în contextul rezultatelor cercetărilor anterioare. Atenție! Aici este singurul loc din raportul de cercetare unde voi aveți posibilitatea să vă expuneți propriile opinii și, de asemenea, aici sunteți limitați să vă formulați interpretarea rezultatelor. Acum este momentul să vă gândiți și să exprimați limitele studiului realizat de voi.

În general, secțiunea discuții trebuie să fie redactată astfel încât să răspundă la următoarele întrebări (Christensen, 1997):

- a) Care este contribuția studiului la dezvoltarea cunoașterii?
- b) Cum ați rezolvat problemele apărute pe parcursul cercetării?
- c) Ce concluzii și implicații teoretice derivă din studiu?

Discutarea rezultatelor în raport cu ipotezele testate, ținând cont de obiectivele urmărite de cercetare, ne determină să ne întoarcem privirea și asupra suportului teoretic al cercetării. De asemenea, trebuie discutate și rezultatele neașteptate (Christensen, 1997). Din când în când aceste „bizarerii” ne conduc spre noi direcții de cercetare. Puteți să încercați să oferiți câteva explicații ale acestora dacă aveți motive întemeiate științifice.

Rezultatele pot să indice o confirmare a teoriilor și a cercetărilor anterioare, o completare sau o aprofundare a acestora, dar pot să determine chiar modificarea teoriei de la care s-a pornit în lumina contradicțiilor sau ambiguităților descoperite.

Un cercetător conștiincios întotdeauna își evaluează designul și metoda, relevând punctele slabe sau pe cele discutabile (Ader, 1999). Oricum cititorul, parcurgând raportul de cercetare, va sesiza eventualele puncte slabe și îl poate acuza pe cercetător că nu a luat în considerare și aceste elemente. Cercetătorul poate anticipa acest criticism prin prezentarea unor argumente serioase prin care să releve de ce aceste puncte slabe nu au influențat în mod serios rezultatele cercetării.

Importanța acordată evaluării depinde parțial de rezultate (Kane și De Brun, 2001):

1. Dacă rezultatele obținute sunt cele așteptate, trebuie să ne uităm cu atenție la design pentru ca posibilele variabile străine să nu producă eroarea de tip I.
2. Dacă nu ați obținut rezultatele așteptate, trebuie să vă uitați la sursele de eroare determinate de influența variabilelor străine. Ce aspecte ale designului, procedurii și materialelor folosite le găsiți ca fiind necorespunzătoare?
3. Nimic din experiment sau investigație nu este perfect. Uneori nu trebuie să discutăm despre zgomolul de fond sau despre controlul temperaturii, deoarece avem motive întemeiate să considerăm că variația acestor factori nu afectează în mod serios rezultatele. Practic, discutăm doar acei factori care ar fi putut avea o influență semnificativă asupra rezultatelor obținute.

Având în vedere aceste considerații, în momentul în care sesizați probleme în cercetarea voastră, să le precizați și să sugerați modificarea designului pentru cercetările viitoare sau să precizați noi direcții de cercetare.

În final, se precizează implicațiile rezultatelor cercetării asupra teoriei și / sau practicii din aria de cercetare.

Întrebări de verificare:

- *Ați realizat o descriere verbală (nonstatistică) a rezultatelor?*
- *Ați relatat legătura dintre rezultatele și ipotezele cercetării, precum și raportarea la cadrul teoretic?*
- *Ați explicat rezultatele neașteptate?*

- *Ați realizat o evaluare a designului cercetării și a procedurii?*
- *Ați luat în considerare explicațiile alternative ale rezultatelor?*
- *Ați sugerat modificări, extensii sau noi cercetări pe baza rezultatelor cercetării dvs.?*

11.5.1.8. Concluzii

Realizați o prezentare sintetică a demersului realizat, expuneți rezultatele, relația acestora cu modelul sau teoria și implicațiile pentru cercetările viitoare.

11.5.1.9. Referințe (Bibliografie)

Acesta este un aspect extrem de sensibil al activității de redactare a unui raport de cercetare, în special dacă ați făcut referiri la multe cercetări pe parcursul raportului. Pentru a vă ușura munca, țineți cont de următoarea regulă: „Dacă ați făcut o referire directă în text, menționați-o! Dacă nu ați făcut-o, nu o includeți!”.

Dacă ați scris „...Gross (1992) argumentează astfel...” aceasta este o referință. De aceea, trebuie să îndrumați cititorul să găsească informația indicându-i sursa bibliografică corespunzătoare. Referințele se scriu la sfârșitul raportului, prezentându-se autorii în ordine alfabetică după numele de familie urmată de inițiala prenumelui. Apoi se specifică anul apariției publicației (între paranteze), titlul cărții sau al articolului (cu caractere italice), volumul / nr., editura, locul apariției și, eventual, pagina.

Practic, se aplică standardele APA de redactare a unei lucrări, pe care le veți găsi în anexa acestei cărți.

Întrebări de verificare:

- *Ați prezentat lista completă cu toate studiile la care ați făcut referință în text?*
- *Ați folosit formatul standard de scriere a referințelor (de ex. nume de familie, inițiala, (data apariției), titlul cărții, locul publicării și editorul sau nume, inițiale (data apariției), titlul articolului, titlul jurnalului, vol., numărul paginii).*

Note

Se menționează finanțatorul cercetării, dacă este cazul, adresa de contact a autorului și, eventual, mulțu-

miri pentru cei care l-au sprijinit pe autor în derularea cercetării.

11.5.1.10. Anexe

Această secțiune cuprinde: calcule, instrucțaje date participanților, listele de cuvinte date spre memorare, chestionare, ș.a. Se continuă numerotarea paginilor în mod firesc, pentru că se regăsesc și la cuprins, dar fiecare anexă va avea un nume și un număr distinct (Anexa 1, Anexa 2 etc.).

Întrebări de verificare:

- *Ați denumit fiecare anexă în mod clar?*
- *Este continuată numerotarea paginilor?*
- *Sunt anexele incluse în cuprins și se găsesc în textul raportului referințe concrete la ele?*

Listă de verificare finală

- *Raportul este bine scris (exprimarea este clară, este scris corect gramatical, sunt folosite corect semnele de punctuație, nu lipsesc litere, cuvinte)?*
- *A fost realizată corect legătura dintre obiectivele studiului și implicațiile, respectiv semnificația rezultatelor?*
- *Secțiunile sunt redactate într-o ordine corectă?*
- *Conținutul secțiunilor raportului este coerent?*
- *Secțiunile și subsecțiunile raportului sunt denumite și trecute în cuprins?*
- *S-a ținut cont de reguli și convenții consacrate în redactarea raportului (citări, numerotări și definiiri la tabele și figuri ș.a.)?*
- *A fost respectat formatul de pagină, tipul de caractere ș.a.?*

12.1. Cadru general

Acest capitol are drept scop prezentarea unui model de construire a unui proiect de cercetare, la nivel academic, precum și a părților componente ale acestuia, însoțite și de exemple concrete, în vederea familiarizării studenților cu aceste aspecte importante ale activității lor de cercetare.

Proiectul unei cercetări se referă la un plan general, la structura și strategia propusă pentru a răspunde la întrebările puse de cercetare. Proiectul unei cercetări trebuie să descrie pe scurt diferitele activități necesare atingerii obiectivelor cercetării, testării ipotezelor și obținerii răspunsului la întrebările pe care și le pune cercetarea.

Funcția principală a proiectului unei cercetări este de a detalia planul operațional construit pentru a obține răspunsuri la întrebările specifice ale cercetării. De asemenea, are rolul de a asigura și reasigura cititorul (finanțatorul, profesorul, publicul de specialitate, etc.) de validitatea metodologiei utilizate, de acuratețea și corectitudinea rezultatelor.

Pentru a avea aceste funcții, proiectul de cercetare trebuie să precizeze următoarele:

- Ce își propune să obțină?
- Cum își planifică acțiunile?
- De ce s-a ales o anumită strategie?

După aceste informații, proiectul trebuie să mai conțină următoarele informații referitoare la cercetare:

- Precizarea obiectivelor cercetării
- Lista ipotezelor (dacă există ipoteze ce urmează a fi testate)
- Designul cercetării
- Condițiile de desfășurare a cercetării
- Instrumentele ce urmează a fi folosite în cercetare
- Informații privitoare la subiecți și la maniera de selecție a acestora
- Informații vizând procedurile de analiză a datelor
- O schiță a capitolelor raportului de cercetare
- O discuție a problematicii și limitelor impuse cercetării
- O planificare temporală (termene și activități)

Proiectul de cercetare trebuie să comunice scopul și planul cercetării astfel încât să-i permită cercetătorului să se ghideze și să se verifice în anumite momente ale cercetării, precum și să-l convingă pe coordonatorul cercetării (sau pe evaluatori) că metodologia propusă este adecvată, validă și utilizabilă pentru a obține răspunsuri la întrebările cercetării.

Proiectul unei cercetări trebuie să respecte standardele specifice instituției și să fie scris într-un stil academic (referințe și bibliografie). Parcurgerea literaturii specifice trebuie să vizeze cele mai importante publicații de specialitate sau studii în domeniul temei cercetate pentru a permite construirea unei baze teoretice solide. Evaluarea literaturii presupune:

- Construirea unui model conceptual care să includă informații teoretice și empirice despre principalele teme ale cercetării;
- Precizarea câtorva rezultate ale altor cercetări anterioare, în domeniul temei alese, a problemelor care există în domeniu, precum și a limitelor identificate de către alți cercetători.

Consultarea literaturii vizează și chestiuni legate de metodologie, metode și tehnici. Parcurgerea literaturii specifice nu apare sub un singur titlu în conținutul proiectului (cum ar fi „*Premise teoretice*”), ci se regăsește în diferitele capitole; de exemplu, la capitolul metodologia cercetării se poate discuta felul în care alte cercetări au operaționalizat variabilele cercetării; la capitolul subiecți / eșantioane se poate evalua măsura în care alte studii asemănătoare au folosit eșantioane adecvate, ș.a.m.d.

Următoarele secțiuni sunt caracteristici generale ale propunerilor de cercetare. Acestea variază în funcție de nivelul academic la care sunt concepute; de exemplu, un proiect de cercetare al unui student în anul II va fi diferit de unul al unui masterand sau doctorand.

Important! De obicei, instituțiile finanțatoare propun un formular standardizat care se completează pentru o propunere de cercetare, în vederea obținerii unei finanțări. Aceste formulare diferă de la o instituție la alta ca structură, dar ca și conținut se regăsește în formula prezentată de noi

mai jos. Practic, ceea ce vă propunem este un algoritm de construire a unui proiect de cercetare la nivel academic.

12.2. Structura proiectului de cercetare

12.2.1. Introducerea

Proiectul trebuie să înceapă cu o introducere care să includă informațiile prezentate anterior. Introducerea poate fi mai mult sau mai puțin extinsă în funcție de particularitățile studiului. De obicei, în această secțiune, trecerea în revistă a literaturii de specialitate are un rol deosebit de important, deoarece lărgște baza de cunoștințe în domeniu și oferă informații cu privire la metodele și procedurile folosite de alții în situații asemănătoare, formând o imagine a utilității acestora.

Tipul, dimensiunea, conținutul și calitatea acestei secțiuni depind atât de nivelul academic la care este scrisă propunerea de cercetare, cât și de specificul cercetării.

Se poate începe cu o perspectivă generală asupra domeniului, restrângând pe parcurs discuția până la problema specifică a cercetării. În acest demers trebuie atinse următoarele puncte:

- O scurtă descriere a domeniului în care se înscrie cercetarea
- Argumentul pentru cercetare
- Prezentarea istoriei problemei cercetate
- Prezentarea problemelor filosofice sau ideologice legate de subiectul cercetării
- Precizarea tendințelor (dacă acestea există)
- Prezentarea teoriilor majore (dacă acestea există)
- Principalele probleme și evoluții în tema cercetării
- Probleme teoretice și practice legate de tema studiului
- Principalele rezultate anterioare în legătură cu tema cercetării
- Aplicabilitatea cercetării în domeniul practic (dacă este cazul)
- Caracterul inovativ al cercetării

Exemplu:

Să presupunem că dorim să studiem relația dintre rezultatele școlare și mediul social. Introducerea ar trebui să conțină:

- *Rolul educației în societate*
- *Factorii care influențează atitudinea față de educație*
- *Apariția sistemului educațional în țară*
- *Schimbările majore recente ale sistemului educațional*
- *Tendențele existente în cadrul sistemului de educație*
- *Schimbarea valorilor educaționale*
- *Rezultatele cercetărilor anterioare în domeniul educațional*
- *Etc.*

12.2.2. Tema de cercetare

După realizarea unei introduceri generale, trebuie să ne concentrăm pe problematica cercetată, identificând potențialele direcții de cercetare. În această secțiune se formulează și se justifică întrebările la care studiul își propune să ofere răspunsuri. Aici au o importanță foarte mare informațiile obținute din alte studii și din literatura de specialitate.

În mod specific, această secțiune ar trebui să conțină:

- *Identificarea problemelor care motivează studiul*
- *Specificarea diferitelor perspective / aspecte ale acestor probleme*
- *Identificarea carențelor principale în domeniul cunoașterii acestor probleme*
- *Formularea întrebărilor principale ale cercetării*
- *Identificarea cunoștințelor disponibile în legătură cu problema abordată și discutarea diferențelor de opinie în literatura de specialitate (dacă acestea există)*
- *Justificarea studiului cu referințe specifice la cum va acoperi cercetarea carențele în cunoașterea problemei (identificate anterior)*

Exemplu (continuare):

- *Ce teorii au fost dezvoltate pentru a explica relația dintre rezultatele școlare și mediul social?*

- *Care este relația dintre rezultatele școlare și mediul social: care este modelul teoretic care stă la baza studiului?*
- *Ce există în teorie și în cercetările anterioare referitor la componentele modelului? De exemplu, relația dintre rezultatele școlare și:*
 - *stima de sine și nivelul de aspirație al elevului*
 - *influența grupului de prieteni*
 - *implicarea părinților*
 - *motivația, competența și interesul profesoriilor față de elevi*
 - *perspectivele de angajare*
 - *etc.*

12.2.3. Obiectivele studiului

În această secțiune trebuie precizate obiectivele principale și specifice ale cercetării. Obiectivul principal al cercetării se referă la scopul central al studiului, în timp ce obiectivele specifice vizează detalii ale problemelor care urmează a fi cercetate.

Obiectivele cercetării trebuie formulate clar și concis. Fiecare obiectiv secundar trebuie să vizeze o singură problemă. Se folosesc verbe care indică o acțiune precum: „să determine”, „să găsească”, „să demonstreze”, etc. Dacă obiectivul presupune testarea unei ipoteze, acesta trebuie formulat în concordanță cu standardul formulării ipotezelor.

Exemplu (continuare):

Obiectiv principal:

Examinarea relației dintre rezultatele școlare și mediul social

Obiective secundare:

1. *Identificarea unei relații între stima de sine și rezultatele școlare*
2. *Demonstrarea asocierii între implicarea părinților în educația copilului și rezultatele școlare ale acestuia*
3. *Evaluarea legăturii dintre grupul de prieteni și rezultatele școlare ale elevului*
4. *Explorarea relației dintre rezultatele școlare și atitudinea față de profesori*

12.2.4. Ipotezele care urmează a fi testate

O ipoteză reprezintă formularea unor presupoziii cu privire la caracteristicile unui fenomen sau la o relație dintre două variabile care urmează a fi testată în cadrul cercetării.

O dată cu formularea ipotezelor, apare obligativitatea de a trage o concluzie în legătură cu acestea în cadrul raportului. Ipotezele sunt formulate într-un stil particular, ceea ce presupune cunoașterea corectă a termenilor folosiți. În cadrul unei cercetări, pot fi testate mai multe ipoteze. Cu toate acestea, nu este obligatoriu pentru o cercetare să aibă formulate ipoteze.

Exemplu:

I.1. Stima de sine a elevului și rezultatele școlare ale acestuia sunt corelate pozitiv

I.2. Cu cât este mai mare implicarea părinților în educația elevului, cu atât mai bune sunt rezultatele școlare ale acestuia

I.3. Atitudinea elevului față de profesori este pozitiv corelată cu rezultatele școlare

Etc.

12.2.5. Designul cercetării

În această secțiune trebuie descris designul cercetării. În descrierea designului se urmărește identificarea punctelor tari și a celor slabe ale acestuia. Sunt prezentate detalii referitoare la procedurile pe care cercetătorul intenționează să le urmeze, astfel încât altcineva să poată realiza o replică a cercetării. Designul cercetării include răspunsurile la următoarele întrebări:

- Care este populația studiată?
- Cum este selectat fiecare element al populației?
- Va fi folosit un eșantion?
- Cum se va construi eșantionul?
- Prin ce metodă vor fi colectate datele (de exemplu: interviu, chestionar, observație ș.a.)?
- Care este procedura de colectare a datelor (interviu față în față, discuție de grup, chestionar prin poștă, e-mail, web etc.)?
- Cum va fi păstrată confidențialitatea?

Exemplu (continuare):

Studiul se va desfășura în liceele din orașul Vor fi contactați directorii liceelor din orașul ... și, în funcție de disponibilitatea lor de a participa la cercetare, vor fi selectate două licee (datorită constrângerilor de timp și de resurse)

Vor fi selectați elevi din clasele a X-a și a XI-a, deoarece elevii din clasele a IX-a și a XII-a sunt influențați de factori specifici (elevii din clasa a IX-a pot fi influențați de anxietatea legată de integrarea într-un nou sistem, iar cei din clasa a XII-a pot fi influențați de tensiunea examenelor de finalizare și de continuare a studiilor).

Pentru a controla variația determinată de gen, vor fi selectați doar băieți.

O dată obținut acordul pentru realizarea studiului, vor fi stabilite data și ora la care vor fi administrate chestionarele.

Când elevii se vor prezenta pentru completarea chestionarelor, li se va explica scopul cercetării și li se va face instructajul pentru completarea chestionarelor.

12.2.6. Contextul cercetării

În această secțiune este descrisă organizația, instituția sau comunitatea în care se va desfășura cercetarea.

Dacă studiul se referă la un grup de oameni, trebuie precizate unele caracteristici ale acestui grup (istorie, mărime, compoziție, structură, etc.) și atenția trebuie orientată spre orice sursă de informație disponibilă.

Dacă studiul este condus într-o instituție sau o organizație trebuie precizate următoarele:

- Principalele activități ale instituției / organizației
- Structura administrativă
- Tipul clienților
- Informații în legătură cu tema cercetării

Dacă cercetarea vizează o comunitate, trebuie descrise câteva caracteristici ale acesteia, precum:

- Mărimea comunității
- Un scurt profil social al comunității (componența grupurilor din interiorul acesteia)
- Alte informații în legătură cu tema cercetării

12.2.7. Instrumente și procedee de măsură

În această secțiune sunt prezentate instrumentele cercetării și detalii referitoare la operaționalizarea principalelor variabile măsurate cu aceste instrumente.

Se începe cu motivarea alegerii metodei de cercetare, se descriu componentele instrumentelor de cercetare și relevanța lor în raport cu obiectivele cercetării. Dacă este folosit un instrument standardizat, se discută indicii de validitate și fidelitate ai acestuia.

În această secțiune se discută și operaționalizarea principalelor concepte și felul în care acestea vor fi evaluate. Dacă este posibil, la propunerea de cercetare se anexează instrumentele de măsură.

12.2.8. Eșantionul

În această secțiune sunt prezentate:

- Mărimea populației de eșantionare (dacă este cunoscută) și cum și de unde provin informațiile despre aceasta (statistici publice, documente etc.)
- Mărimea eșantionului proiectat și motivația alegerii acestei mărimi
- Descrierea tipului și structurii eșantionului (eșantion aleatoriu, stratificat, panel)

12.2.9. Analiza datelor

În această secțiune se prezintă, în termeni generali, ce fel de analize vor fi efectuate asupra datelor obținute. În cazul analizei computerizate, trebuie precizate programele care vor fi utilizate precum și tehnicile statistice alese care ne vor ajuta să răspundem la ipotezele formulate anterior.

Exemplu (continuare):

1. Distribuții de frecvență pentru

- vârstă
- ocupația părinților
- nivelul de educație al părinților
- aspirațiile ocupaționale ale elevilor
- stima de sine
- influența grupului de prieteni

- numărul de ore dedicate studiului
- etc.

2. Tabele de asociere (cross tabs):

Rezultatele școlare cu

- influența grupului de prieteni
- implicarea părinților în educația elevului
- stima de sine
- aspirațiile ocupaționale
- atitudinea față de profesori
- Etc.

Se precizează rezultatele așteptate în raport cu fiecare ipoteză de cercetare.

12.2.10. Structura raportului de cercetare

În această secțiune se prezintă, cât se poate de clar, cum va arăta raportul de cercetare, aceasta fiind o modalitate de valorificare a rezultatelor. În organizarea acestei secțiuni, obiectivele cercetării sunt de o importanță foarte mare, deoarece raportul final al cercetării va fi organizat în jurul acestor obiective.

Fiecare capitol trebuie organizat în jurul unei teme principale, iar titlul capitolului trebuie să comunice clar această temă.

Exemplu (continuare):

Raportul va avea următoarea structură:

Capitolul 1: Introducere

Capitolul 2: Populația studiată

Capitolul 3: Aspirațiile ocupaționale, stima de sine și rezultatele școlare

Capitolul 4: Implicarea părinților și rezultatele școlare

Capitolul 5: Influența grupului de prieteni asupra rezultatelor școlare

Capitolul 6: Rezultatele școlare și atitudinea față de profesori

Capitolul 7: Concluzii și recomandări

Ca alternativă pentru structurarea raportului puteți folosi schema de alcătuire a unui articol științific: rezumat, introducere, metodologie, rezultate, discuții, concluzii, bibliografie.

În această secțiune se prezintă posibilele probleme care pot apărea în realizarea cercetării în legătură cu obținerea datelor, a permisiunii din partea organizației în care se realizează cercetarea, construirea eșantionului s.a.m.d.

Din cauza faptului că resursele alocate cercetării sunt limitate, iar proiectele de cercetare sunt mai degrabă un exercițiu academic, ele nu presupun o activitate ideală. Cu toate acestea, este important de precizat care sunt limitările care pot afecta validitatea concluziilor cercetării.

Cercetarea trebuie realizată într-un anumit termen. În această secțiune sunt indicate principalele activități și organizarea temporală a acestora. Este indicat să se aloce un timp mai mare, deoarece cercetarea poate să întâmpine dificultăți și respectiv există riscul să apară întârzieri.

Exemplu:

[illegible]

12.2.13. Anexe

În anexe pot fi prezentate:

- Lista obiectivelor
- Instrumentele cercetării
- Bibliografia

12.3. Recomandări generale

Ca sfat practic, pentru a realiza un proiect de cercetare viabil, trebuie să completați toate secțiunile proiectului cu maximă atenție, fiind concisi, dar fără a omite detalii esențiale. Dacă sunteți în ipostaza de a solicita o finanțare pentru cercetarea voastră, trebuie să respectați toate indicațiile finanțatorului în completarea și în construirea propunerii de cercetare. La secțiunile în care nu sunt precizate instrucțiuni precise, se aplică regulile generale de mai sus.

Ca exercițiu academic, proiectul de cercetare trebuie să preceadă realizarea oricărei cercetări propriu-zise atât pentru proiecte de cercetare pregătite la unele discipline, cât și pentru lucrarea de licență sau de disertație. Este o etapă esențială în derularea unei cercetări pentru a clarifica problemele ce pot apărea pe parcurs și a avea o imagine coerentă despre ceea ce dorim să facem. Este un material util pe baza căruia coordonatorul poate să ofere un feedback pertinent pentru a evita o parte din problemele practice ce pot apărea în timpul derulării cercetării.

Această prezentare a modului de alcătuire a unui proiect de cercetare are un rol orientativ pentru activitatea științifică studentescă. Este important să fie cunoscute părțile componente ale unui proiect de cercetare, precum și informațiile cuprinse în secțiunile proiectului, pentru o redactare cât mai concisă și clară.

ziile se conturează pe baza informațiilor și faptelor adunate.

Rossman și Rallis (1998 apud Băban, 2002) au identificat opt caracteristici pentru ca o cercetare să primească atributul de calitativ. Acestea sunt:

1. are loc în mediul natural
2. apelează la metode multiple, de tip interactiv și umanistic (interviu, observație, colectarea de documente, metode vizuale)
3. este participativă și emergentă
4. este fundamental interpretativă
5. fenomenul social este văzut holistic
6. este permanent reflexivă asupra rolului cercetătorului în procesul cercetării
7. este preocupată de „biografia” ei și de modul în care ea modelează studiul
8. apelează la raționamente complexe de tip inductiv și deductiv.

Metoda predilectă de adunare a datelor în cercetarea calitativă este interviul, spre deosebire de cercetarea cantitativă, în care se folosește experimentul. Analiza statistică a datelor este indispensabilă în cercetarea cantitativă, în timp ce în cercetarea calitativă, care este cu precădere descriptivă, analiza datelor se bazează pe interpretare (Băban, 2002). Cele două paradigme, deși aparent atât de diferite, sunt complementare în studierea fenomenelor psihice. Noul curent metodologic în psihologie pune accent pe *mixtul metodologic*, care îmbină metode de cercetare de factură cantitativă și calitativă, atât în culegerea datelor, cât și în interpretarea acestora. Această paradigmă de cercetare are drept finalitate o mai bogată înțelegere, o mai mare nuanțare și o creștere a autenticității în studierea fenomenelor psihice și sociale.

13.1.1. Avantaje și dezavantaje ale cercetării calitative

Cercetarea calitativă presupune interacțiunea directă cu participanții, datele adunându-se din mediul natural. Cercetarea calitativă se bazează pe explorarea percepțiilor participanților, fiind utilă în investigarea

fenomenelor complexe. Acest tip de cercetare adună date verbale și nonverbale, într-o manieră flexibilă, pe care le putem cuantifica și analiza statistic. În cercetarea calitativă se folosește o paletă largă de strategii și metode de cercetare, cum ar fi: istoria orală, studiul de caz, observația participativă, studiul de teren, studiul fenomenologic, cercetarea acțiune, cercetarea biografică, cercetarea etnografică, ș.a. Pe de altă parte, calitatea cercetărilor calitative depinde de gradul de cooperare al participanților, iar datele pot fi interpretate în mai multe moduri. Pentru realizarea unor cercetări calitative pertinente e nevoie de o pregătire de specialitate riguroasă a cercetătorilor, fiind utilizate echipamente și materiale costisitoare, iar datele pot fi influențate de către cercetător.

13.1.2. Principiile metodologiei calitative

Succesul cercetării empirice a comportamentelor umane, la nivel individual și de grup, depinde de respectarea unor principii fundamentale. Și în cercetarea calitativă au fost formulate principii metodologice (Lamneck, 1988, apud Dincă, 2003):

Principiul deschiderii: cercetarea calitativă nu are o structură predeterminată, în sensul că ipotezele reprezintă un scop al cercetării, nu o condiție.

Principiul comunicării: studiile calitative presupun interacțiune directă între participanți și cercetător, un travaliu comun, realizat pentru a obține un maxim de informații despre realitate. Participanții definesc, explică și interpretează realitatea, în timp ce cercetătorul selectează ceea ce este esențial, comun, definitoriu pentru faptul social (Dincă, 2003).

Principiul realității sociale ca proces: scopul cercetării calitative este de a descoperi modul de constituire al modelelor comportamentale și de a defini sensul acțiunilor umane.

Principiul reflexivității și analizei: analiza fiecărui simbol sau semn se face prin metode flexibile, care să surprindă schimbările contextuale.

Principiul explicației: pe de o parte, cercetătorul explică participanților ce se așteaptă de la ei și care este

procedura de lucru, pe de altă parte, analiza datelor are scopul de a descrie și de a teoretiza un proces social.

Principiul flexibilității: metodologia calitativă este flexibilă în alegerea metodelor și procedeeelor, iar designul se poate schimba în funcție de cerințele contextului.

Opțiunea pentru o metodologie calitativă este justificată în următoarele condiții:

- dacă informațiile teoretice la care avem acces sunt insuficiente, metodologiile calitative sunt utilizate pentru faza de explorare, care permite clarificarea noțiunilor și condițiilor necesare pentru cercetare;
- dacă este necesară o abordare din interior a fenomenului social;
- dacă sunt necesare informații de finețe;
- dacă dorim să analizăm un fenomen în evoluție;
- dacă informațiile sau rezultatele studiului pot fi prezentate fără apel la cifre;
- dacă cercetătorul dorește să studieze realitatea psihosocială așa cum este, fără modele preconcepute și posibil limitatoare (Flick, van Kardorff, Keup, Rosenstiel, Wolf, 1991, apud Dincă, 2003).

Cercetările calitative trebuie să demonstreze rigoare în întregul demers de cercetare, care presupune parcurgerea unor stadii generale de cercetare, cum ar fi: stadiul reflectării, stadiul planificării, stadiul pilot, stadiul colectării datelor, analiza și interpretarea datelor, redactarea raportului.

Practic, cercetările de tip calitativ se finalizează cu redactarea unui raport final ce prezintă „povestea” cercetării și poate lua diverse aspecte: critic, realist, literar, analitic, confesiune etc. Raportul presupune transpunerea narativă a rezultatelor cercetării.

13.2. Raportul cercetării calitative

În privința formatului rapoartelor cercetărilor calitative, nu există un consens la nivelul publicațiilor care includ astfel de cercetări. Revistele care promovează cercetările calitative au o politică explicită de încurajare a formatelor alternative.

Cercetătorii argumentează necesitatea unor descrieri profunde și valide, precum și a unor teorii puternic ancorate în realitate, derivate dintr-o mare varietate de date (Stainback și Stainback, 1988). Miles și Huberman (1994) au generat un set minimal de reguli care sunt suficient de generale pentru a acoperi diversitatea cercetărilor calitative, precum și o listă de cerințe care, dacă este parcursă, va acoperi majoritatea aspectelor găsite de obicei într-un raport calitativ.

Ghid de redactare a rapoartelor calitative (Miles și Huberman, 1994, p. 304):

1. Raportul trebuie să precizeze la ce se referă cercetarea.
2. Raportul trebuie să includă o imagine clară a contextului social și istoric a situațiilor investigate.
3. Raportul trebuie să includă o istorie clară a demersului, astfel încât să fie evident ceea ce s-a făcut, de către cine și cum. Mai mult decât un simplu inventar al metodelor, această secțiune surprinde emergența conceptelor pe parcursul cercetării, dinamica variabilelor cercetate, precum și faptele care au dus la concluzii importante.
4. Un raport de calitate trebuie să ofere datele de bază, preferabil într-un format concentrat (cartele, fotografii, narațiuni organizate, grafice, etc), astfel încât cititorul, în paralel cu cercetătorul, să poată ajunge la concluziile prezentate.
5. În final, cercetătorul trebuie să-și articuleze concluziile, să descrie sensul lor general în contextul teoretic sau aplicativ în care acestea au incidență.

Urmărind aceste reguli, putem produce un raport calitativ structurat convențional și în concordanță cu tendințele din domeniu. Bineînțeles că există nenumărate caracteristici adiționale care pot fi incluse în raport, precum și structuri alternative. De exemplu, dacă cercetarea calitativă se produce într-un domeniu în care dominantă este cercetarea cantitativă, este aproape obligatoriu să se includă în raport și o justificare serioasă a opțiunii pentru perspectiva calitativistă.

Punch (1986, apud. Robson, 2002) consideră că cititorul are dreptul la o imagine care să includă și aspecte neprotocolare specifice acțiunii pe teren, precum probleme întâmpinate, conflictele, ambiguitățile sau chiar înțelesurile mai sordide specifice situației investigate.

Lista secțiunilor unui raport derivat dintr-o cercetare calitativă (Silverman, 2000, p. 221 -253):

1. **Primele pagini** — o secțiune scurtă, dar foarte importantă a raportului, care trebuie să conțină:

a. *Titlul* — merită o atenție deosebită, deoarece titlul „vinde” raportul. Nu este foarte ușor de stabilit inițial un titlu, de aceea se obișnuiește ca titlul să fie revizuit pe parcurs. Notați orice idee de titlu atunci când vă vine în minte. O structură a titlului în două părți este destul de obișnuită. Prima parte (titlul) atrage atenția, în timp ce a doua (subtitlul), oferă o descriere mai detaliată.

b. *Rezumatul* — acoperă problematica cercetării, de ce merită să fie cercetată, ce date au fost obținute, metodele folosite, principalele rezultate și implicațiile lor. Dacă se specifică o limitare a cuvintelor folosite, această limită trebuie respectată. Dacă nu, se consideră că 150 de cuvinte sunt de ajuns.

c. *Cuprinsul* — dacă este dezorganizat, semnalează faptul că raportul este cam la fel. Trebuie să fie organizat clar și logic. Există mai multe opțiuni referitoare la numărul nivelelor și a numerotării, însă este important ca subcapitolele să indice o imagine a conținutului unui capitol.

d. *Introducerea* — explică la ce anume se referă raportul, de ce a fost aleasă această problemă și ce abordare a fost utilizată. Sunt prezentate pe scurt ipotezele, însoțite de o scurtă explicație a structurii raportului.

2. **Capitolul de trecere în revistă a literaturii** (eng. *literature review*)

Este important deoarece demonstrează calitatea academică a lucrării (este mult mai puțin important pentru publicul nonacademic). În scrierea acestui capitol este important un efort inițial, care să fie corectat pe măsură ce sunt obținute și procesate datele. Ne asigurăm astfel că toate aspectele prinse în acest capitol au o legătură clară și relevantă cu problema cercetată. Trebuie să includă:

- a. ceea ce se știe în legătură cu subiectul studiat
- b. evaluarea proprie asupra a ceea ce s-a scris până acum
- c. relația dintre cercetarea curentă și studiile anterioare

3. Capitolul **metodologic**

Există mai multe abordări ale prezentării metodologiei cercetării. Capitolul despre metodologie trebuie să ofere informații despre:

- a. tipul de date obținute
- b. motivele pentru care aceste date au fost selectate
- c. cum au fost obținute datele, inclusiv problemele de acces și consimțământ
- d. metodele folosite pentru colectarea datelor
- e. motivarea alegerii acestor metode
- f. abordarea folosită în analiza datelor
- g. discutarea validității, încrederii și generalizării datelor
- h. deciziile luate pe parcursul cercetării, inclusiv schimbarea direcției
- i. probleme etice întâmpinate pe parcursul cercetării determinate de procedurile utilizate și felul în care au fost rezolvate

4. Capitolul referitor la **date**

În cazul cercetărilor aplicative, acest capitol este cel mai consistent din întregul raport, scopul central al acestor cercetări fiind de a colecta și interpreta date. Trebuie să ținem cont de faptul că, în cazul cercetărilor calitative, culegerea și analiza datelor se întâmplă în același timp. Astfel, datele și analiza lor fiind atât de strâns legate, nu este indicat să separăm capitolele în date și analiza datelor. Pot fi structurate mai multe subcapitole, care includ:

- a. *Introducerea* — se explică subiectul capitolului, cum este legat de ipotezele cercetării, cum este organizat capitolul.
- b. *Secțiunea principală* — conține o succesiune logică de puncte pentru care sunt prezentate date relevante. Cititorul trebuie să vadă clar cum și de ce sunt produse anumite interpretări.

c. *Concluzii* — încheie capitolul, trecând în revistă ceea ce s-a obținut, cum și unde au apărut probleme și cum au fost acestea rezolvate.

5. Capitolul final

Nu este ceva neobișnuit ca în această fază cercetătorul să fie atât de obosit încât să ofere o simplă înșiruire a rezultatelor obținute, terminând cu o formulă de genul „și mai este mult de cercetat”. Totuși, este important ca raportul să fie terminat cu ceva mai mult aplomb, printr-o analiză reflexivă, acoperind următoarele aspecte:

a. *Întrebările cercetării la care s-a răspuns și răspunsurile date*, care, în cercetările calitative, pot să difere semnificativ de întrebările de start.

b. *Ce fel de legătură este și cum a fost ea descoperită* cu cercetările anterioare, discutate în capitolul de trecere în revistă a literaturii.

c. *Lecții de învățat din realizarea cercetării* — nu numai referitoare la conținutul cercetării, ci și la maniera de realizare a cercetării.

d. *Implicații pentru practică*.

e. *Sugestii specifice pentru cercetări viitoare*.

Ca orice alt raport de cercetare și cel calitativ trebuie să includă lista **referințelor bibliografice**. Raportul poate să conțină și **anexe** unde se includ detalii care nu au putut fi cuprinse în textul propriu-zis, cum ar fi structura interviului sau detalii despre studiul pilot.

Stilul de redactare al raportului de cercetare trebuie să fie clar, să aibă forță și cursivitate. În cercetarea calitativă, raportul de cercetare se redactează la persoana I-a, singular, tocmai pentru a indica prezența cercetătorului ca o parte integrată în procesul de generare de cunoștințe și nu ca un observator neutru (Băban, 2002).

În cercetarea calitativă trebuie să existe o relație flexibilă între paradigma teoretică, strategiile de abordare, colectarea datelor și maniera redactării raportului. Combinarea într-un singur studiu a multiplelor metode, surse și perspective adaugă rigoare și profunzime unei investigații, recunoscând complexitatea și diversitatea realității sociale.

În anumite limite, atunci când se evaluează o licență, în esență vorbim despre aceleași aspecte sau niveluri de analiză ca în cazul analizei unui sistem cognitiv:

- în primul rând, se evaluează baza de cunoștințe a studentului, cunoștințe generale și de specialitate, precum și modul în care aceste cunoștințe sunt orientate către scopul propus în mod explicit în cadrul lucrării. Tot la acest nivel, se evaluează gradul în care studentul manifestă abilitatea de a realiza analize ascendente și descendente, trecând logic de la concepte cu sferă largă la concepte cu sferă mai redusă, manipulând noțiunile convergente scopului
- la al doilea nivel, se urmărește modul în care studentul transformă datele inițiale ale problemei (ipotezele de la care pornește studiul) în soluție (concluzii)
- la al treilea nivel de analiză, evaluarea are în vedere demersul metodologic propriu-zis, modul în care a avut loc operaționalizarea conceptelor, dar și algoritmi statistici utilizați, prin care datele de intrare au fost transformate în date de ieșire

Nu trebuie, însă, să ignorăm un aspect deosebit de important: evaluarea prestației studentului în cadrul licenței nu se limitează la aprecierea laturii cognitive a personalității sale, ci se iau în considerare atitudinile sale, motivația, stilul de autoprezentare, emoționalitatea. De toate acestea, în mod unitar, depinde reușita unei licențe și sentimentul lucrului bine făcut.

14.1. Principii de start

Înainte de a aborda, pe rând, fazele prin care trece o idee până a ajunge la stadiul de lucrare de licență, vom prezenta câteva principii pe care le considerăm importante în realizarea cu succes a acestei sarcini:

- a. Lucrarea de licență reprezintă nu numai dovada asimilării unor cunoștințe de specialitate, dar și câștigarea abilității de punere în practică a acestor cunoștințe. De aceea, în cadrul licenței, latura aplicativă (cercetarea

psihologică propriu-zisă) trebuie să fie nu numai prezentă, ci să și urmeze logic laturii teoretice (definirea conceptelor teoretice).

- b. Deși tema centrală a lucrării de licență vizează preponderent o anumită arie a cercetării fundamentale și aplicative (aria educației, consilierii și terapiei, aria clinică, organizațională, juridică etc.), studentul manipulează în fapt noțiuni din aproape toate disciplinele, fiind necesară manifestarea abilității de transfer conceptual, de adaptare a sensului unor noțiuni la scopul propus, de relaționare a conceptelor și a paradigmelor. Studentul trebuie să fie conștient de faptul că încadrarea subiectului licenței într-o anumită direcție a psihologiei aplicate nu înseamnă un „framing” al gândirii sale, ci în cel mai bun caz, al intereselor sale. Din această perspectivă, selectarea temei de licență răspunde nu atât unor cunoștințe „specializate”, cât mai degrabă unor interese pentru domeniul respectiv.
- c. Un alt principiu de la care trebuie pornit în elaborarea lucrării de licență se referă la faptul că, în general, monitorizăm și stăpânim cel mai bine acel lucru pe care noi înșine l-am gândit. Elaborarea cercetării care face tema licenței are la bază o aprofundare a subiectului lucrării, precum și analiza rezultatelor unor cercetări anterioare care analizează același subiect. Acestea ar trebui să conducă la convingerea studentului că el este cel care stăpânește în cea mai mare măsură topica respectivă. Această convingere va sta la baza unei autoeficiențe ridicate, adică a încrederii sale că va obține performanța în această sarcină.
- d. În anii studenției, pe lângă cunoștințele și abilitățile care în mod explicit sunt achiziționate în cadrul orelor de curs, seminar sau practicii de specialitate, există anumite aspecte aflate la interfața dintre abilități și personalitate, care sunt preluate tacit de către student, printr-o învățare implicită. Vorbim aici despre un stil personal de a realiza un demers explicativ, de o anumită preferință în manifestarea unor abilități. În lucrarea de licență, studentul va exprima și acest stil de gândire care va face diferența între 9 și 10.

e. Lucrarea de licență nu are pretenția că va „revoluționa” știința sau cercetările în domeniu. Ceea ce contează în primul rând în evaluare sunt corectitudinea demersului metodologic, caracterul explicit al formulării obiectivelor și ipotezelor, acuratețea rezultatelor, relevanța concluziilor. Nota de originalitate a studiului poate fi dată de modalitatea personală de punere a problemei, de tema în sine a licenței (subiect de actualitate, de interes sau mai puțin analizat) sau de demersul metodologic.

14.2. Structura lucrării de licență

În cele ce urmează, vom analiza structura unei lucrări de licență în domeniul psihologiei, surprinzând câteva note definitorii pentru fiecare aspect în parte.

Lucrarea de licență prezintă următoarea structură internă:

Argumentul

Capitolul 1: Cadrul teoretic

Capitolul 2: Obiectivele și ipotezele cercetării

Capitolul 3: Metodologia cercetării

Capitolul 4: Analiza cantitativă și interpretarea rezultatelor

Capitolul 5: Concluzii

Bibliografie

Anexe

Lucrarea se numerotează începând de la prima pagină a *Cuprinsului* și până la ultima pagină a *Bibliografiei*. În cazul în care există *Anexe*, acestea nu se paginează. Ca cerințe de ansamblu privind redactarea lucrării de licență, precizăm că:

- Se utilizează, în general fontul *Times New Roman*, caractere de 12, la 1,5 rânduri, evidențierea titlurilor capitolelor și subtitlurilor realizându-se cu un caracter mai mare (14 sau 16)
- Se pot folosi note de subsol pentru explicarea unor aspecte din text

- Se pot utiliza, în funcție de context și din necesitatea de a accentua un aspect particular, atribute, cum ar fi bold, italic etc.
- Se va scrie exclusiv cu diacritice (ș, ț, ă, î etc.)
- În ceea ce privește marginile, se lasă, în general, 2,5 cm în stânga și câte 2 cm în rest
- Fiecare tabel, grafic, diagramă, figură prezentată pe parcursul lucrării se va numerota și se va denumi (dacă acestea sunt importate din literatura străină de specialitate, se vor traduce în limba română)
- Volumul lucrării de licență este cuprins între 60 și 120 de pagini

Argumentul

Preferabil scris pe o singură pagină, acesta reprezintă, așa cum arată și eticheta sa lingvistică, o argumentare a alegerii temei respective, dar și o prezentare esențializată a principalelor puncte atinse în lucrare. Astfel, în *Argument* se vor regăsi informații privind tema centrală (cadrul de referință, importanța temei în context social sau în cadrul cercetărilor contemporane specifice domeniului etc.), lotul de subiecți (număr și variabile etichetă), metodele utilizate (doar precizate și nu descrise), o sinteză a rezultatelor obținute, iar, în final, evidențierea valențelor aplicative ale studiului (se precizează aria psihologiei aplicate interesată de rezultatele cercetării și eventual cum pot fi acestea valorificate). Este recomandat ca *Argumentul* să nu depășească 1 pagină.

Capitolul 1 — Cadrul teoretic

În primul capitol al lucrării, *Cadrul teoretic*, se definesc și se relaționează toate noțiunile teoretice care vor fi măsurate prin probe specifice, astfel încât unul dintre principiile redate anterior, cel al continuității logice, teoretic-aplicativ, să fie satisfăcut. Este foarte important ca în cadrul teoretic să se regăsească argumentele pentru care ați ales demersul de cercetare. În scopul definirii acestor noțiuni, studentul va apela la numeroase referințe bibliografice de actualitate (cărți, reviste de specialitate etc.), prezentând diferite modele și paradigme teoretice, reali-

zând sinteze de idei în acord cu scopul cercetării. Acestea nu se preiau ca atare, ci informația este restructurată și chiar interpretată critic de către student. Reactualizarea numelor autorilor se va face prin scrierea în paranteză a anului apariției cărții sau revistei de unde a fost luată ideea respectivă, iar în cazul în care studentul va da un citat, pe lângă numele autorului și an, se va preciza și pagina, fraza citată punându-se între ghilimele. De pildă:

Miclea (1994), introducând schemele cognitive în categoria mai largă a sistemelor de reprezentare a cunoștințelor, arată că acestea sunt structuri autonome, diferențindu-se de modul de aranjare a conceptelor într-o rețea semantică.

Miclea (1994, p.356) definește o schemă cognitivă ca fiind „o structură generală de cunoștințe, relativ autonome, activate simultan, corespunzând unei situații din realitate”.

În cazul în care studentul nu a intrat în contact direct cu cartea autorului pe care îl evocă, ci acesta apare într-o carte a altui autor la care studentul a avut acces, atunci se va folosi cuvântul *apud* în fața numelui autorului la cartea căruia studentul a ajuns în mod direct*. De pildă:

Bogathy (2002), dacă a fost direct citită cartea sau

Bogathy (2002 *apud* Boncu, 2006), dacă studentul a intrat în contact cu scrierile primului autor în mod indirect, prin cartea celui de al doilea.

Pe lângă definirea conceptelor psihologice ulterior evaluate prin probe specifice, este necesară și realizarea unor relații între aceste noțiuni, studentul arătând rezultatele unor cercetări anterioare referitoare la aceste relații și, în general, la subiectul lucrării. Prin acest aspect, se accentuează totodată actualitatea și importanța temei de

* În prima anexa a acestui manual veți găsi mai multe exemple de citare a diverselor surse bibliografice.

cercetare, având susținerea unor studii anterioare care demonstrează interesul pentru tematica respectivă.

De asemenea, pe lângă definirea noțiunilor și explicarea legăturilor dintre acestea, primul capitol va conține informații și despre cadrul de referință al subiectului selectat. De exemplu, dacă studiul se apleacă asupra fenomenului infracționalității, în afara definirii noțiunilor psihologice vizate și a relațiilor dintre ele, se vor furniza informații acurate privind fenomenul în sine. Dacă lucrarea va aborda o vârstă specifică, cum ar fi adolescența sau bătrânețea, atunci în cadrul teoretic se vor regăsi și informații referitoare la particularitățile acestor etape.

Sintetizând notele definitorii ale cadrului teoretic, putem spune că se impune ca acesta:

- să respecte tema aleasă
- să surprindă o linie evolutivă a studiilor și cercetărilor adiacente temei propuse, evidențiind contribuțiile diferitor autori și tratând problema la un nivel profund
- să definească și să explice conceptele de bază și relațiile dintre ele
- să utilizeze corect termenii științifici
- să aibă o citare corectă a surselor bibliografice
- să argumenteze trecerea de la planul conceptelor și al teoriilor la formularea obiectivelor de cercetare

Nu în ultimul rând, cadrul teoretic nu trebuie să depășească 30% din ansamblul lucrării de licență. Astfel, la o lucrare de 100 de pagini, cadrul teoretic nu va depăși 30 de pagini. Această cerință este una firească dacă ne gândim la faptul că lucrarea de licență reflectă într-o măsură mai mare contribuția personală a studentului la cercetarea propusă, stilul său de gândire, abilitatea de a utiliza și valoriza noțiunile în scopul atingerii obiectivelor și verificării ipotezelor avansate.

Capitolul 2 — Obiectivele și ipotezele cercetării

După ce definirea noțiunilor teoretice și explicarea legăturilor dintre acestea a fost realizată, în capitolul al doilea studentul va formula obiectivele și ipotezele cercetării. Informații despre modalitatea de formulare a ipote-

zelor și a obiectivelor, studentul le-a primit deja în cadrul cursului de *Metodologia Cercetării*, astfel încât aici nu vom intra în detalii, ci ne vom menține la nivelul unor principii.

Obiectivele cercetării sunt formulate într-o manieră mai largă, în termeni mai generali comparativ cu modalitatea de formulare a ipotezelor, acestea din urmă fiind mai bine ținute pe aspectele evaluate în cadrul cercetării. În formularea obiectivelor, se pot urmări identificarea și evaluarea unor relații între aspectele psihologice investigate, a unor influențe, evidențierea unor diferențe interpersonale la nivelul variabilelor măsurate, realizarea unor tablouri specifice de trăsături, a unor profiluri de personalitate, realizarea unor studii de caz etc.

De exemplu, dacă scopul unei lucrări de licență este analiza personalității oamenilor care activează politic (comparativ cu un lot de control constituit din persoane care nu activează politic), a modului în care aceștia se autopercep și sunt percepuți la nivel social, atunci obiectivele pot fi astfel formulate:

1. *Realizarea unui tablou descriptiv al personalității oamenilor activi politic, cu referire la dimensiunile majore ale personalității, la stima de sine și la sistemul de valori.*
2. *Surprinderea și evaluarea sistemului axiologic al oamenilor implicați în viața politică românească.*
3. *Analiza reprezentării sociale a oamenilor politici la nivelul populației în raport cu modul în care aceștia se autoprezintă.*
4. *Evidențierea semioticii politice prin analiza discursului politicienilor (aspect calitativ).*
5. *Evidențierea și măsurarea relațiilor dintre dimensiunile psihologice studiate (tip de personalitate, factori de personalitate, sistem axiologic și stima de sine).*

De asemenea, în formularea ipotezelor este posibil să fie redată influența sau relația dintre aspectele studiate sau să se realizeze comparații, cu sau fără precizarea sensului acestora.

Câteva exemple de ipoteze mergând pe linia obiectivelor de mai sus:

- *Sistemul de orientare al personalității reprezentat de valori este diferit la oamenii politici în raport cu cei apolitici, atât în ceea ce privește ierarhizarea categoriilor de valori, cât și în ceea ce privește gradul de importanță acordat acestora*
- *Persoanele cu implicare în viața politică au un nivel mai ridicat de extraversiune, agreabilitate și neuroticism în raport cu cei care nu au o astfel de implicare*

Se observă că în cazul primei ipoteze, sensul diferenței nu este precizat, pe când în formularea celei de a doua ipoteze se explicitează diferența dintre cele două loturi de persoane studiate.

Un alt exemplu de formulare a ipotezelor — dacă dorim să măsurăm relația dintre stima de sine și autoeficiență la nivelul unui lot de subiecți, putem opta pentru următoarele formulări:

- *Stima de sine ca dimensiune afectivă a personalității se află în relație direct proporțională cu credința personală în obținerea performanței într-o sarcină specifică*
- *Cu cât stima de sine este mai scăzută, cu atât credința personală în obținerea performanței într-o sarcină specifică este mai mică*

Formularea obiectivelor și a ipotezelor cercetării se realizează în termeni afirmativi, nu interogativi. Dorim să încheiem informațiile privitoare la acest capitol cu o observație importantă: ipotezele cercetării se formulează *înainte* de aplicarea aparatului statistic corespunzător (în conformitate cu rezultatele cercetărilor în domeniu sau cu observațiile empirice) și nu „după ce vedem care sunt rezultatele date de statistică”.

Înțelegerea că ipoteza care contează în evaluarea lucrării de licență este cea confirmată cu orice preț (uneori cu un preț nedemn, cum ar fi distorsionarea voluntară a datelor obținute sau falsificarea unei anumite metode) este una eronată. Reluând exemplul anterior, pentru un psiholog practician care utilizează rezultatele cercetării, a ști că între stima de sine și autoeficiență nu există o legă-

tură semnificativă (infirmarea ipotezei) este la fel de valoros cu a ști că între cele două aspecte este o relație semnificativă de un anumit gen (ipoteză confirmată). Dacă ipoteza avansată se infirmă, atunci practicianul va ști că are mai puține șanse să crească prin tehnici specifice stima de sine, așteptându-se la modificări la nivelul autoeficienței.

Capitolul 3 — Metodologia cercetării

Am definit ce dorim să cercetăm, am formulat spre ce ne îndreptăm, acum este timpul să explicăm „cu cine” și „cum”. Capitolul al treilea oferă, astfel, informații privitoare la metodologia cercetării care cuprinde *designul cercetării, lotul de subiecți, metodele utilizate și procedura de lucru*.

Informațiile referitoare la eșantion privesc numărul de subiecți luați în studiu, proveniența lor, modalitatea la care s-a recurs pentru eșantionare, variabilele etichetă considerate. Se explică foarte clar modul în care s-a constituit eșantionul, criteriile care au stat la baza acestui proces precum și modul în care au fost controlate variabilele străine.

În ceea ce privește metodologia, rămânem din nou la nivelul unor principii, deoarece aceste aspecte formează conținutul unor discipline pe care studentul le-a aprofundat în timpul facultății.

Ca regulă generală, se dau informații cuprinzătoare și detaliate privind metodele utilizate, se descrie designul cercetării în vederea testării ipotezelor avansate, fie că este vorba de observație, experiment, chestionare, inventare, scale, convorbire, interviu sau probe proiective. Și în cazul unui demers metodologic de tip indirect, se explică metoda calitativă aplicată.

În acest punct dorim să subliniem faptul că nu există aspecte psihologice pentru care să nu fie metode specifice de măsurare a lor. De multe ori a fost observată în rândul studenților tendința de a „sugruma”, de a „aranja” sau chiar de a renunța la o idee excelentă, deoarece „nu am metode prin care să surprind asta”. Raționamentul conform căruia „*mi-ar fi plăcut să aprofundez această idee, să văd unde duce, pentru că o cred atractivă și utilă, dar din*

păcate nu am chestioanare pe tema asta” este unul prejudicios, denotând un fenomen pe care Fiske îl numea „avarție cognitivă”. În general, suntem zgârciți în alocarea unor resurse cognitive, de energie și de timp atunci când ne confruntăm cu o problemă pe cât de atractivă, pe atât de dificilă. Însă atunci când reușim să definim acest „obstacol”, când îi analizăm natura și îi înțelegem implicațiile, vom găsi și calea prin care să îl evaluăm științific.

De asemenea, să nu ignorăm faptul că, deși ideea care stă la baza cercetării poate părea „banală”, creativitatea noastră se poate manifesta (și va fi apreciată ca atare) la nivelul modului în care ajustăm sau construim metoda și o compatibilizăm cu ideea.

În momentul în care metoda a fost definită, să nu uităm că aceasta trebuie să fie una științifică, pentru ca demersul metodologic din cadrul licenței să se deosebească de intuițiile comune. Din aceste rațiuni, metoda trebuie să fie validă, să aibă consistență internă și să fie fidelă. De aceea, pentru metodele de tip cantitativ (chestionare, scale, inventare etc.), dacă în manualul probei nu există date referitoare la aceste aspecte, se impune calcularea coeficienților, pentru a spori caracterul științific al metodei selectate.

În cazul în care studentul preia o probă din altă cultură, se va realiza traducerea acesteia, se va face o pretestare și apoi, item cu item, se vor introduce datele în programul statistic care va da dimensiunea științifică a probei respective.

Un ultim aspect legat de metodologie pe care dorim să îl semnalăm este legat de o altă tendință observată în rândul studenților: aceea de „testolatrie”. Majoritatea cercetărilor actuale pe probleme care țin de sfera psihologiei și a socialului atrag atenția asupra necesității de a surprinde aceste aspecte nu numai prin probe de tip cantitativ, ci și prin metode indirecte, calitative. Este un fapt cert că acestea din urmă nu numai că se pretează la prelucrări statistice complexe și profunde, ci — dacă sunt bine cunoscute și aplicate — reduc simțitor una dintre problemele majore ale metodologiei de tip cantitativ, și anume biasul observatorului.

În contextul impunerii interdisciplinarității ca soluție în abordarea unor subiecte complexe, metodele specifice unui domeniu pot fi ajustate și aplicate în alt domeniu, printr-un transfer de principii constructiv și ingenios.

În concluzie, alegerea unei anumite metodologii trebuie să fie în concordanță cu scopul cercetării, să urmărească ipotezele enunțate, să aibă un caracter științific și, nu în ultimul rând, să fie „creative”.

Capitolul 4 — Analiza cantitativă și interpretarea rezultatelor

Acest capitol cuprinde prelucrarea statistică a datelor culese prin metodele descrise și analiza psihologică a rezultatelor cercetării cunoscută și sub numele de analiză calitativă.

În cadrul acestui capitol, se va lua, pe rând, fiecare ipoteză, se vor înregistra rezultatele prelucrării statistice și se va realiza analiza calitativă a acestora, precizând confirmarea sau infirmarea ipotezelor.

Înregistrarea rezultatelor prelucrării se va face prin tabele, diagrame, grafice etc., fiecare dintre acestea fiind numerotate și denumite. Studentul poate apela la orice reprezentare care să evidențieze rezultatele obținute și să susțină datele.

Conform datelor înregistrate, se va recurge la analiza calitativă a rezultatelor, adică la desprinderea și explicarea semnificației psihologice a ceea ce s-a obținut. O analiză calitativă se realizează logic și psihologic: logic, în sensul respectării normelor logicii și ale raționalității (inferențe, raționamente etc.) și psihologic, în sensul aducerii unor argumente și explicații din sfera cercetărilor psihologice, a realizării unor inferențe de acest tip, cu ajutorul unui limbaj de specialitate. Este recomandabil a se trata fiecare ipoteză în parte, pe rând: se redă prima ipoteză, se arată rezultatele prelucrării statistice și, în continuare, se trece la interpretarea acestora.

Nu există o formulă standardizată după care se realizează o interpretare psihologică a rezultatelor; în schimb, un fapt este demonstrat: cu cât se citesc și cu cât se fac mai multe analize, cu cât cunoștințele din toți anii de studiu

sunt mai bine așezate în rețelele semantice ale memoriei, cu atât "organul" interpretativ își va exercita mai bine și mai complex funcția.

În acest capitol, este recomandat ca, la finalul analizei calitative a fiecărei ipoteze, să se scrie o scurtă concluzie care să sintetizeze informația rezultată.

Capitolul 5 — Concluzii

În ceea ce privește ultimul capitol al lucrării de licență, începem discuția prin a semnală o posibilă eroare care se poate ușor instala datorită conștientizării importanței efectului de recență și din dorința de a da "*un grand final*" efortului depus. De altfel, este o eroare explicată de logicieni, și anume faptul că, într-un raționament, concluzia conține mai multă informație decât premisele.

Dacă lucrarea de licență ia forma unui raționament (adică, de la cunoștințe date, prin combinarea acestora se ajunge la noi cunoștințe), atunci concluziile sale nu trebuie să conțină mai multă informație decât ipotezele (premisele). Ceea ce dorim să spunem prin acest lucru este că, în final, concluziile trebuie să reflecte strict rezultatele cercetării și să nu conțină alte informații suplimentare referitoare la aspecte care nu au fost surprinse în ipotezele cercetării.

Așadar, există câteva norme în formularea concluziilor cercetării:

- Să se refere strict la rezultatele studiului de față
- Să fie sintetice, adică să nu reia explicațiile care au fost date anterior în interpretarea psihologică
- Să nu facă referire la date statistice, deoarece acestea au fost redate și analizate în capitolul anterior
- Să nu facă recomandări

În cazul în care autorul lucrării de licență desfășoară și un demers experimental de tip formativ, adică urmărește, pe lângă cercetarea empirică propriu-zisă, și implementarea unui program de intervenție în vederea dezvoltării unor aspecte ale personalității, atunci concluziile vor conține și idei rezultate din aplicarea programului formativ respectiv.

Să nu uităm că aceste concluzii reprezintă ultimul slide al prezentării lucrării, adică este de presupus că vor da evaluatorilor atât o imagine globală a demersului cercetării, cât și un sentiment al corectitudinii și completitudinii acesteia. Dacă există, totuși, o nevoie din partea studentului de a da și alte informații legate de subiectul supus analizei, de a dezvălui și alte aspecte pe care le consideră relevante, dar pe care crede că nu le-a evidențiat îndeajuns în interpretarea psihologică, atunci este posibil ca, la finalul capitolului anterior, după analiza tuturor ipotezelor, să ofere aceste informații, aprofundând topica, sub formă de *Discuții*.

Deoarece orice cercetare are limitele sale, dar și o valoare euristică, adică deschide calea altor studii, după *Concluzii*, studentul va arăta care sunt limitele cercetării realizate, la ce aspecte se referă acestea, și va sublinia încă o dată validitatea ecologică a studiului. Limitele unei cercetări pot fi în legătură cu structura sau cu anumite caracteristici ale eșantionului, cu metodele selectate, condițiile testării, etc.

Bibliografia presupune trecerea în revistă, în ordine alfabetică, a numelor autorilor evocați de-a lungul întregii lucrări de licență. Altfel spus, în bibliografie trebuie să se regăsească toți autorii citați, precizându-se numele autorului, inițiala prenumelui, anul apariției lucrării (numărul și paginile în cazul articolelor din revistele de specialitate), titlul cărții / articolului, titlul revistei (în cazul articolelor din reviste), editura. De exemplu:

Jung, C. G. (1997). *Tipuri psihologice*. București: Editura Humanitas

Spector, P. (1988). Development of the Work Locus of Control Scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 335–340

În cazul mai multor lucrări ale aceluiași autor, ordonarea acestora se face după principiul cronologic: de la lucrările recente la cele timpurii. Dacă studiile unui anumit autor apar în același an, se respectă ordinea alfabetică a titlurilor, evidențiind, după anul editurii, un alt criteriu de ordonare — a, b, c etc.

În ceea ce privește *Anexele*, acestea nu se paginează și conțin probe mai puțin cunoscute sau probe construite de către student, rezultate statistice care nu au fost incluse în capitolul destinat acestui scop etc.

Pentru a închide ceroul, câteva cuvinte despre coperta primă, alegerea titlului și cuprins. În ceea ce privește coperta, informațiile conținute se referă la instituția de învățământ superior în cadrul căreia se susține licența, facultatea și specializarea, titlul lucrării de licență, numele și gradul didactic al coordonatorului de licență, numele absolventului, orașul și anul susținerii tezei. De pildă:

UNIVERSITATEA DE VEST DIN TIMIȘOARA

FACULTATEA DE SOCIOLOGIE ȘI PSIHOLOGIE

SPECIALIZAREA PSIHOLOGIE

PREDICTORI COGNITIVI ȘI NON-COGNITIVI AI
PERFORMANȚEI ȘCOLARE

Coordonator științific:

.....

Absolvent:

.....

TIMIȘOARA

2007

În ceea ce privește alegerea titlului, este o sarcină aparent simplă când doar te gândești la ea - când te hotărăști să scrii însă, apar îndoielile. Acest fapt se produce deoarece studentul, pe bună dreptate, vrea ca citirea titlului să amorseze în mentalul evaluatorului semnificația

dorită de el și să stârnească o anumită curiozitate. De aceea, titlul trebuie să realizeze un echilibru între acuratețe și senzațional, între impresie și expresie.

Mai jos, sunt redate criteriile pe care le utilizează evaluatorii comisiei de specialitate atunci când apreciază o lucrare de licență:

- Motivația, importanța și actualitatea temei abordate
- Valoarea explicativă teoretică. Teorii, paradigme, factori, tipologii. Utilizarea conceptelor. Relevanța sintezei
- Valoarea documentării bibliografice (focalizare pe temă, la zi, publicații de specialitate)
- Corectitudinea și claritatea prezentării obiectului cercetării (obiectiv bine definit, ipoteze plauzibile, operaționalizare corectă a variabilelor)
- Metodologia cercetării cantitative sau calitative (eșantion, tehnici, pregătire, prezentarea datelor, studii de caz)
- Prelucrarea și analiza datelor, interpretarea rezultatelor, concluzii
- Caracterul aplicativ al lucrării. Valoarea proiectelor, a programelor
- Stil, prezentarea generală

Și nu în ultimul rând: cunoaștem, fiecare dintre noi, gustul despărțirii de ceea ce mintea sau mâinile noastre au modelat. Lucrarea de licență pare a fi un copil pe care, cu atenție, l-am îngrijit, cultivat, strunit și educat, pentru a fi apoi evaluat de către alții. De aceea este foarte important să credem că acest copil va reuși, pentru că am pus acolo toate „ingredientele” necesare unei reușite și pentru că ne-am asumat în același timp dezvoltarea sa.

SUSȚINEREA LUCRĂRII DE LICENȚĂ ȘI A DISERTAȚIEI

Mona Vintilă și Delia Virgă

Cuprinsul capitolului:

- 15.1. Relația profesor-student în contextul pregătirii lucrării de licență sau a disertației
- 15.2. Susținerea lucrării de licență
- 15.3. Elaborarea și susținerea disertației

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- explice importanța relației profesor-student
- examineze caracteristicile etapei de susținere a lucrării de licență
- descrie diferențele dintre lucrarea de licență și cea de disertație
- explice cum poate fi realizată susținerea disertației

15.1. Relația profesor-student în contextul pregătirii lucrării de licență / disertație

În cazul elaborării lucrării de diplomă relația dintre student și profesor este una deosebită.

Profesorul va deveni un *mentor* pentru student. Acest lucru presupune nu doar transmiterea unor cunoștințe, ci și împărtășirea unor valori profesionale și a unor standarde etice specifice profesiei.

Mentorul este capabil să îl ajute pe discipol să învețe și să dezvolte noi abilități, în cadrul unor evenimente care îi permit mentorului să observe exersarea și demonstrarea

acestora de către discipolul său. Mentorul oferă feedback constructiv și este o sursă de informație constantă.

Mentorul poate să-și ajute discipolul, fiind atent la nevoile și frustrările acestuia, oferindu-i sprijin și încurajare. Pe baza experienței proprii, mentorul îi oferă discipolului sfaturi, îi prezintă opiniile sale **sincere**. Mai mult, mentorul trebuie să-și recunoască limitele și să fie obiectiv, detașat de situație și să aibă capacitatea de a vedea lucrurile din diferite perspective, pentru a da cel mai bun sfat discipolului său.

Tehnic vorbind, relația profesor-student, în contextul elaborării lucrării de licență / disertație se derulează după următoarele repere. Fiecare profesor propune o serie de teme de cercetare din sfera sa de competență, în conformitate cu specializarea sa. Pot exista însă și teme de cercetare interdisciplinare. Aceste teme se afișează în semestrul 2 al anului II, iar studenții optează, după domeniul lor de interes. Sunt cazuri când studenții îi propun profesorului o temă care se încadrează în sfera de competență sau în preocupările acestuia.

Odată aleasă tema de cercetare, studentul trebuie să-l contacteze pe profesor pentru a stabili o întâlnire ce are rolul de a clarifica viziunea comună asupra temei, iar profesorul îi recomandă o primă bibliografie necesară studiului. De asemenea, se stabilește, de comun acord, un plan de lucru, o planificare în timp a activităților, un calendar orientativ în care sunt stabilite termene pentru etapele importante ale proiectului (finalizarea documentării teoretice, proiectarea design-ului, derularea cercetării, prelucrarea datelor ș.a.).

Este important ca atât studentul, cât și profesorul să respecte termenele, iar studentul să țină cont de planificarea activităților, astfel încât să nu existe întârzieri nejustificate. Profesorul are rol de coordonare a activității de cercetare și de control, de aceea trebuie să verifice corectitudinea demersului înainte de a fi derulat efectiv de student. El face observații legate de conținutul teoretic și recomandări în raport cu metodologia cercetării de care studentul trebuie să țină cont. Totuși, studentul este autorul studiu-

lui, având responsabilitate directă în raport cu conținutul și metoda aplicată.

În redactarea propriu-zisă a lucrării, profesorul trebuie să verifice dacă există toate secțiunile unui raport de cercetare; dacă acestea au fost redactate corect, complet și adecvat problemei cercetate. Studentul trebuie să prezinte în timp util conținutul fiecărei secțiuni pentru a fi verificată de profesor. Numărul întâlnirilor student-profesor este de aproximativ 10. Profesorul va realiza un referat de evaluare a lucrării și va propune comisiei o notă pentru lucrare.

De asemenea, profesorul îl va asista pe student în pregătirea prezentării lucrării de licență, dându-i recomandările necesare realizării unei bune prezentări.

Practic, fiecare profesor are stilul său de lucru în raport cu activitatea de coordonare a unei lucrări de licență, de aceea cele recomandate mai sus au o valoare orientativă.

15.2. Susținerea lucrării de licență

Susținerea lucrării de licență vine să încununeze munca de cercetare și de redactare ce a durat peste un an și care s-a realizat pe o temă aleasă de candidat. Tocmai de aceea trebuie să fie o plăcere și nu o corvoadă.

Absolvenții trebuie să știe durata de timp alocată susținerii lucrării de licență, iar susținerea să fie pregătită pentru această perioadă de timp.

Este de preferat folosirea videoproiectorului pentru a face o prezentare cât mai frumoasă și atractivă.

Susținerea trebuie să fie o sinteză a lucrării, care să-i permită comisiei să-și facă o impresie cât mai clară cu privire la cunoștințele candidatului pe domeniul tezei, dar și cu privire la munca de cercetare depusă.

Trebuie să apară foarte clar tema lucrării de licență, titlul acesteia, iar candidatul să poată să motiveze alegerea temei. Este util un slide care să conțină cuprinsul lucrării pentru ca membrii comisiei să-și facă o impresie cu privire la structurarea acesteia și importanța acordată fiecărei părți.

Urmează prezentarea fiecărui capitol teoretic. Aceasta trebuie să fie făcută cât mai concis, trecându-se în revistă doar ideile cheie, clasificările de la care s-a plecat și pe care candidatul le va detalia oral, dacă este solicitat de membrii comisiei.

Se trece apoi la partea de cercetare a lucrării. Primul slide va cuprinde obiectivele și ipotezele lucrării, urmează apoi prezentarea materialelor și a metodelor. Se prezintă loturile de studiu și se enumeră testele și chestionarele folosite în vederea verificării ipotezelor.

Prezentarea rezultatelor este recomandabil să se facă pe ipoteze, aici fiind prezentate atât rezultatele cantitative, cât și interpretarea calitativă, astfel încât să nu fie necesară o revenire la fiecare ipoteză. Sunt utile cât mai multe grafice și folosirea tabelelor, nu este necesară prezentarea datelor brute obținute. Nu se va repeta sub formă de text scris ceea ce se vede pe grafic.

La concluzii, se vor sublinia ipotezele de la care s-a plecat și rezultatele la care s-a ajuns, explicându-se și implicațiile psihologice ale acestor concluzii.

Pentru ca slide-urile să lase o bună impresie comisiei, acestea trebuie să fie îngrijite, cu graficele color. Scrisul trebuie să fie ușor lizibil, deci se vor folosi litere cu dimensiunea cel puțin de 20, nu se vor pune mai mult de 10 rânduri de text pe pagină. La partea practică, este recomandabilă alternarea textului cu imaginile, fără ca una să constituie o repetare a celeilalte.

Candidații nu vor citi datele de pe ecran, nici nu vor sta întorși către acesta, ci întotdeauna către membrii comisiei.

După susținerea lucrării vor mulțumi comisiei pentru atenția acordată și vor răspunde la întrebările membrilor comisiei.

Candidații trebuie să dea dovadă că stăpânesc foarte bine tema aleasă și bazele ei teoretice. De asemenea, trebuie să cunoască și să poată explica foarte clar cum și-au stabilit loturile de studiu, ce metode de verificare a ipotezelor au folosit. Trebuie să cunoască în detaliu testele și chestionarele folosite, modul lor de aplicare, cotare și de interpretare. Trebuie să poată explica mecanismul psiho-

logic al fenomenelor întâlnite și să poată argumenta concluziile la care au ajuns și implicațiile psihice ale acestora.

15.3. Elaborarea și susținerea disertației

Urmarea unui masterat reprezintă opțiunea studentului, la fel ca și alegerea domeniului de studiu. Tocmai de aceea este de așteptat un interes deosebit al studenților față de tematica de cercetare specifică domeniului abordat.

Disertația păstrează același algoritm de realizare ca și lucrarea de licență, cu mențiunea că tema aleasă pentru a fi cercetată este mult mai specifică, cu un caracter aplicativ / practic mai pregnant.

Alegerea temei disertației este momentul în care candidatul își poate dovedi interesul pentru domeniul de studiu și originalitatea în alegerea temei: să fie teme noi, de actualitate, puțin investigate, să încerce abordări noi și moderne ale unor teme deja investigate.

Rămân valabile câteva reguli de la susținerea lucrării de licență:

- trebuie să se cunoască intervalul de timp alocat susținerii fiecărei lucrări;
- este recomandabilă folosirea prezentărilor în Power Point cu ajutorul videoproietorului;
- susținerea trebuie să fie ca o sinteză a lucrării care să-i permită comisiei să-și facă o impresie cât mai clară cu privire la cunoștințele candidatului în domeniul temei, dar și cu privire la munca de cercetare depusă;
- trebuie să apară foarte clar tema disertației, titlul acesteia, iar candidatul să poată să motiveze alegerea temei;
- am recomanda ca, de această dată, să se insiste mai puțin asupra aspectelor teoretice ale temei abordate în favoarea părții practice (acest lucru este valabil și pentru faza de elaborare a lucrării, nu numai pentru susținere);
- se prezintă obiectivele și ipotezele lucrării, urmează prezentarea materialelor și a metodelor; se pre-

zintă loturile de studiu și se enumeră testele și chestionarele folosite în vederea verificării ipotezelor;

- se trece apoi la prezentarea rezultatelor, care, este recomandabil, să se facă pe ipoteze. Aici sunt utile cât mai multe grafice și folosirea tabelelor, nu este necesară prezentarea datelor brute obținute;
- la concluzii se vor sublinia ipotezele de la care s-a plecat și rezultatele la care s-a ajuns, insistându-se pe implicațiile psihologice ale acestor concluzii.

Condițiile de pregătire ale slide-urilor sunt aceleași ca pentru susținerea lucrării de licență.

de confruntare și de discutare a rezultatelor obținute pe teme comune de interes, de observare a modalităților de abordare a problemelor specifice „branșei” de către alții, de observare a temelor noi abordate în domeniu, a direcțiilor spre care se îndreaptă cercetările de specialitate, a metodelor și a tehnicilor folosite de alți colegi ș.a.

Atunci când se dorește participarea la un congres trebuie parcurse următoarele etape:

a. Culegerea de informații cu privire la congresele care se vor desfășura pe tematica voastră de interes. Cele mai multe și mai complete informații pot fi găsite, evident, pe Internet. Chiar dacă nu cunoașteți data sau locul congresului, prin introducerea cuvintelor-cheie (de exemplu, *Congres + European + Psychology + Health*) veți obține o listă de evenimente ce se vor desfășura în viitorul mai mult sau mai puțin apropiat;

b. Formulați-vă scopuri realizabile, încât să puteți trimite rezumatul în timp util. Urmăriți termenul-limită de trimitere a acestor rezumate. De cele mai multe ori (în funcție de importanța congresului, numărul de participanți și seriozitatea organizării) acesta e fixat cu minim 6 luni înainte de data desfășurării congresului;

c. Informați-vă consultând datele afișate pe site-ul (adresa de internet) congresului cu privire la tematica abordată și secțiunile unde ați fi interesați să participați. Verificați dacă la aceste secțiuni se organizează sesiuni de comunicări sau / și de postere;

d. Este de preferat ca prima dată să participați în calitate de auditor și să culegeți cât mai multe informații despre modul cum trebuie prezentată o lucrare, fie ea orală sau poster. Culegeți informații despre durata prelegerii, modul de prezentare, mijloacele tehnice folosite, modul în care se pun întrebări și maniera de răspuns etc. Dacă decideți să participați cu o lucrare, ar fi bine să o realizați în colaborare cu o persoană care are experiențe anterioare. Am recomanda participarea la prima sesiune cu o lucrare sub formă de poster. Este o formă mai simplă de prezentare și constituie, în același timp, o bună oportunitate pentru acumulare a unei minime experiențe de acest fel.

În vederea pregătirii și trimiterii rezumatului, **trebuie parcurși următorii pași**: scrieți textul rezumatului respectând caracterele, mărimea lor și spațiile indicate de către organizatori. Este foarte important să vă limitați la numărul de cuvinte propus de organizatori, fără digresiuni inutile, dar respectând toate componentele rezumatului. De obicei, formularul electronic al site-ului pe care se submit rezumatele nici nu permite depășirea numărului prevăzut de cuvinte.

a. Titlul se scrie cu majuscule. Este recomandabil ca acesta să fie *scurt și clar*, să nu depășească 10–12 cuvinte. Apoi trebuie trecut **numele autorului sau autorilor**, în ordinea contribuției la elaborarea lucrării. Întotdeauna se subliniază numele autorului care prezintă efectiv lucrarea. Fiecare nume este urmat de un indice. Pe rândul următor, se vor explicita afilierea autorilor. Dacă sunt mai mult de nouă autori, după cel de al nouălea nume se va folosi specificația „et al.”;

b. Afilierea se explicitează astfel: după rândul în care au fost trecuți autorii se introduc numerele de afiliere urmate de explicitarea corespunzătoare. Aceasta trebuie să precizeze: numele unității (departamentului / secției), numele instituției (organizației / companiei), orașul, țara;

Exemplu:

THE RELATIONSHIP OF SYMPTOMS AND PSYCHOLOGICAL FACTORS TO DELAY IN SEEKING MEDICAL CARE FOR BREAST SYMPTOMS

Geraldine Meehan (1), John Collins (2), Keith J. Petrie (1)

(1) Department of Health Psychology, Faculty of Medical and Health Sciences, The University of Auckland, Auckland, New Zealand; (2) Department of Surgery, Middlemore Hospital, Auckland, New Zealand.

Notă: observați faptul că numărul de cuvinte din care este format titlul îl depășește pe cel recomandat.

c. După precizarea afilierilor, se lasă un rând liber, apoi se scrie **rezumatul**, care trebuie să cuprindă urmă-

toarele paragrafe: *obiective* (background), *metode*, *rezultate*, *concluzii* (acestea trebuie să conțină și implicațiile cercetării). Se va evita folosirea tabelor și a graficelor în cadrul rezumatelor, această precizare este de altfel prezentă în cadrul indicațiilor de submitere a rezumatelor.

Nu uitați să precizați tema / secțiunea la care doriți să participați cu lucrarea voastră, să precizați forma sub care doriți să faceți prezentarea (oral, poster) și să precizați echipamentele de care aveți nevoie la susținere (laptop, videoproiector etc.).

Prezentatorul lucrării trebuie să fie un foarte bun cunoscător al limbii în care va avea loc prezentarea (de obicei, engleza atunci când vorbim de congrese internaționale), lucru care se va dovedi foarte util atunci când auditoriul pune întrebări.

Dacă lucrarea este acceptată, veți primi o confirmare în acest sens, precizându-se totodată ora, data și locul unde va avea loc susținerea ei. Publicarea în volumul de rezumate al congresului se face doar după ce se achită și taxa de participare la respectivul simpozion / congres.

Recomandări:

Încercați să **nu formulați titluri prea lungi**, nu mai mult de 10–12 cuvinte.

Nu uitați să **subliniați numele** celui care prezintă lucrarea.

Nu depășiți numărul de cuvinte stabilit de către organizatori.

Notă: Partea de rezultate trebuie să conțină date concrete obținute în urma cercetării efectuate, în lipsa acestora lucrarea nu va fi acceptată. Nu sunt acceptate formulări de genul *cercetarea este în desfășurare*. În această situație există doar posibilitatea înscrierii cu respectiva cercetare la secțiunea de postere la unele congrese mai puțin pretențioase.

Condiții de trimitere a rezumatului:

Trimiterea rezumatelor se face **prin intermediul formularelor existente întotdeauna pe pagina de internet a**

organizatorilor de congrese. Primirea rezumatului este confirmată automat. Confirmarea primirii nu înseamnă și acceptarea rezumatului, pentru aceasta se va primi un e-mail ulterior de confirmare, după terminarea perioadei de submitere și a celei de evaluare de către comitetul științific al congresului.

De regulă, **nu se acceptă trimiterea rezumatelor prin e-mail.**

În momentul completării înregistrării pe web, nu uitați să:

- scrieți corect datele personale, fără semne diacritice
- precizați numele și apartenența instituțională a tuturor autorilor
- subliniați numele autorului care prezintă lucrarea
- respectați toate paragrafele rezumatului
- să vă încadrați în numărul de cuvinte stabilit al rezumatului
- bifați secțiunea la care doriți să participați
- respectați normele de tehnoredactare recomandate
- nu folosiți caractere bold, italice
- precizați dacă doriți prezentare orală sau poster
- precizați materialele, instrumentele, tehnica de care aveți nevoie la prezentare: videoproiector, laptop sau altele
- **plătiți taxa de participare**, fără de care rezumatul nu va fi publicat, chiar dacă a fost acceptat

Exemplu de rezumat

(din volumul de rezumate al *THE 16th CONFERENCE OF THE EUROPEAN HEALTH PSYCHOLOGY SOCIETY*, Lisabona, Portugalia, 2–5 Octombrie 2002).

SES AS A DETERMINANT OF PERCEIVED HEALTH STATUS: A CROSS-CULTURAL STUDY.

C. Lautrup (1), F.X. Gibbons (1), D.J. Lane (1), B.F. Piko (2), M. Tekozel (3), A. Luszczynska (4), M. Gerrard (1)

(1) Iowa State University, Department of Psychology, Ames, IA, USA; (2) University of Szeged, Division of Behavioral

Sciences, Hungary; (3) Ege University, Department of Psychology, Izmir, Turkey; (4) University of Warsaw, Department of Clinical Psychology, Warsaw, Poland

Objectives. The current study examines the relation between Socioeconomic Status (SES) and health perception — i.e., current health status and anticipated (i.e. future) health status. There were two primary hypotheses: a) SES predicts perceptions of health status, and will do so net other significant predictors including current health risk behaviour; b) social comparison tendencies will have more of an impact on health perceptions in the US than in other countries (cf. Gibbons, Helweg-Larsen, Gerrard, 1995).

Methods. 2380 adolescents from the USA, Hungary, Poland and Turkey completed an instrument that assessed dispositional factors (e.g., life satisfaction, future orientation, social comparison tendencies, self-efficacy, hostility), health risk behaviours (substance use, risky sexual behaviour) and perceptions of peers' risk behaviours and of own health status — both current and future.

Results. Regression analysis indicated that: a) SES predicted current health status (i.e., low SES being associated with worse perception of current status) and did so net current health risk behaviour, which also was a significant (negative) predictor (both $p < .001$). In addition, a significant SES x Risk behaviour interaction indicated that low SES adolescents engaging in relatively high amounts of risky behaviour had the most negative perceptions. b) Future health status was also predicted by SES, net other significant predictors, which included current health status and current risk behaviour and general self-efficacy (all $p < .001$). Additional analysis indicated that self-efficacy mediated the SES future health status relation. Finally, the relation between perceptions of others' risk behaviour and own future health status was moderated by social comparison, but only in the US.

Conclusion. SES affects perceived health status and does so independent of current health-risk behaviour or such affective dimensions as (negative) life satisfaction. Self-efficacy does mediate the strong relation between SES and anticipated

health status. Finally, social comparison is a significant determinant of perceived health status, but only in the US.

Observații pe marginea rezumatului:

Întregul rezumat are un număr de 376 de cuvinte, din care textul propriu-zis al rezumatului este de 306 cuvinte, încadrându-se astfel în cerințele organizatorilor: maxim 400 de cuvinte. De asemenea, sunt respectate majoritatea cerințelor uzuale. Titlul este clar, concis, scris cu majuscule. Sunt prezentați autorii cu afilierea lor. Este subliniat numele autorului care va prezenta lucrarea. Textul rezumatului este bine structurat pe paragrafele clasice. Nu este însă adecvată folosirea prescurtărilor în titlu. De asemenea, nu considerăm oportună referirea bibliografică, deși corectă, din cadrul obiectivelor. Menționăm și faptul că nu este recomandabil să se înceapă o frază cu cifre (vezi la „metode“).

16.2. Tipuri de prezentări

16.2.1. Prezentarea orală a unei lucrări, cu ajutorul programului Microsoft Power Point, la un congres ori simpozion

După ce lucrarea a fost acceptată pe baza rezumatului trimis și ați primit confirmarea, puteți trece la pregătirea prezentării lucrării, în funcție de materialele auxiliare pe care le-ați solicitat.

O metodă extrem de simplă și elegantă, în același timp, este prezentarea comunicărilor orale în program Power Point (CD sau stick). Foliile sunt tot mai puțin utilizate. În realizarea prezentării, urmăriți paragrafele din rezumat.

Prezentarea va fi foarte clară și la obiect. Dacă cineva dorește să afle detalii, vă va întreba.

Precizați obiectivele lucrării, materialele și metodele folosite, prezentați loturile de studiu, când și unde a avut loc cercetarea, ce metodologie ați folosit. Treceți apoi la cea mai consistentă parte a lucrării - rezultatele.

Concluziile trebuie să decurgă logic. Accentuați, în cadrul concluziilor, implicațiile rezultatelor pe care le-ați găsit.

Nu supraîncărcați cadrele (slide-urile). Este recomandată folosirea graficelor și a tabelelor. Nu reluați în text ceea ce apare pe grafic. Pe fiecare cadru se recomandă maxim 8-12 rânduri de text. Un aranjament estetic al graficului și al textului în pagină este binevenit. Puteți realiza cadrul astfel încât mai întâi să apară imaginea grafică, iar, pe măsură ce explicați, să apară și textul sau întreaga imagine, pentru a fi urmărită de auditoriu pe toată durata expunerii acelei idei. Această a doua variantă, deși mai puțin interesantă, permite focalizare auditoriului pe prezentarea făcută.

În general, se acordă maxim **un minut** pentru fiecare cadru, în funcție de complexitatea informației surprinse de acesta. Nu vă grăbiți în prezentarea lor. **Țineți cont de timpul pe care îl aveți la dispoziție** pentru susținerea lucrării, minim 7-8 minute, maxim 20 de minute, cu excepția lucrărilor în plen, care pot dura până la 30 de minute.

Calculați-vă cu atenție timpul. Nu veți face o bună impresie dacă veți fi zoriți să încheiați, pe motiv că timpul care vi s-a acordat a expirat, și nici dacă săriți peste o serie de cadre (indiferent de motivul invocat în acest scop), pentru a ajunge la concluzii.

Verificați, în ziua dinaintea susținerii, dacă fișierul „se deschide” și dacă nu au intervenit alte probleme organizatorice cu privire la data, ora, sala prezentării voastre. Verificați dacă există personal care manevrează aparatele sau trebuie voi să vă ocupați de el.

Dacă nu aveți în față cadrele, ci ele sunt proiectate din cabină direct pe ecran, evitați să stați cu spatele la public. Străduiți-vă, întotdeauna, să stați cu fața către auditoriu. Să dați dovadă că stăpâniți informațiile fără a le recita însă ca pe o poezie.

Puteți să folosiți un indicator luminos (laser pointer) pentru a sublinia datele mai importante.

Fiți pregătiți ca, după încheierea prezentării, să răspundeți întrebărilor venite din partea auditoriului. În general, un număr mare de întrebări sugerează interesul

pe care l-a stârnit lucrarea, dar trebuie să Țineți cont și de factorul timp. Încercați să răspundeți clar, scurt și la obiect (de exemplu: „Da, am urmărit și aceste aspecte și am obținut următoarele rezultate...”; „Nu, din păcate nu am apucat să ne ocupăm și de aceste aspecte”). Astfel de formulări fac o impresie mult mai bună decât cunoscuta replică: „Este o idee interesantă, nu ne-am gândit până acum, dar vom ține cont pe viitor” etc.

Nu uitați să:

- salvați lucrarea atât pe stick, cât și pe CD-rom;
- verificați deschiderea fișierului cel puțin cu o zi înainte de susținere, chiar pe calculatorul pus la dispoziție de către organizatori;
- cronometrați durata prezentării;
- Țineți cont și de timpul afectat întrebărilor auditoriului.

Exemplu 1

Title: WHAT FACTORS DIFFERENTIATE ADOLESCENT GIRLS THAT DIET?

A.R. Sepúlveda*, J.A. Carrobles, A. Gandarillas.

Universidad Autónoma de Madrid.

Consejería de Sanidad de la comunidad de Madrid.

E-mail: anarosa.sepulveda@madrid.org

The 16th Conference of the European Health Psychology Society
Lisbon, Portugal, 2 – 5 October 2002

WHAT FACTORS DIFFERENTIATE ADOLESCENT GIRLS THAT DIET?

A. R. Sepúlveda*, J. A. Carroble, A. Gandarillas
Faculty of Psychology, Dpto. Psychology of Biology and of the Health,
Autonomous University of Madrid.
Epidemiology Service; Public Health Institute of the Region of Madrid,
SPAIN

The 16th Conference of the European Health Psychology Society

ANTECEDENTS

- ⇒ One of the *precipitating factors* of an eating disorder is DIETING.
- ⇒ This generally occurs in young female adolescent populations who are driven to diet through social and cultural pressures of being thin.
- ⇒ Thus body or weight dissatisfaction has become widespread in western countries.

The 16th Conference of the European Health Psychology Society

ANTECEDENTS

- Onset of the disorder can be understood as a continuous exposition to a series of risk factors which in turn can precipitate clinical symptoms.

EXTENSIVE OF IT	GRADE	EXTENSIVE EXPOSURE TO IT (GRADE)	Value	SE
Kalish et al., 1996 (EAT-26)	12	Se consideră că este o expunere la risc		30
Lock et al., 2001 (Eating Attitudes Test)	12 + 10	Se consideră că este o expunere la risc	14.0	12.1
Goldman et al., 2001 (Eating Attitudes Test)	12 + 10	Se consideră că este o expunere la risc	21.6	47.3

The 16th Conference of the European Health Psychology Society

• STAGES THE EXPOSITION TO RISK FACTORS AND DEVELOPMENT OF AN EATING DISORDER

- FIRST STAGE** ⇒ IS EXPOSED TO DIFFERENT RISK FACTORS (combination of social, family and individual pressures).
- SECOND STAGE** ⇒ DEVELOPED SOME OR SEVERAL TYPES OF RISK BEHAVIOURS DUE TO EXTENSIVE EXPOSITION AND DIFFICULTY IN COPING WITH THESE FACTORS (low self-esteem, dieting).
- THIRD STAGE** ⇒ ONSET DEFINITIVE OF THE DISORDER

Goldman et al., 1990; Patton et al., 1989

The 16th Conference of the European Health Psychology Society

OBJECTIVES

- **GENERAL OBJECTIVE:** Examine what biological, socio-cultural and psychological factors differentiate adolescents who diet from those that do not diet.
- **SPECIFIC OBJECTIVES DIFFERENTIATES ADOLESCENT DIETERS FROM ADOLESCENTS THAT DO NOT DIET:**
- 1) Assess if the Body Mass Index (BMI).
 - 2) Assess family factors.
 - 3) Assess life habits.
 - 4) Assess minor mental disorders.
 - 5) Assess certain risk attitudes.

SAMPLE AND METHOD

1. **TYPE OF STUDY:** Transversal in ONE ONLY FASE.
2. **SAMPLING DESIGN:**
 - Representative Sample of 1490 university adolescents, 66.4% were women and the 33.5% men, of the Autonomous University of Madrid, Strata: First Grade/Fourth Grade. Age: 18 y 25 years old. Academic year 2000-01
3. **SURVEY:**
 - Anonymous and voluntary self report questionnaire: Social demographic questionnaire, three scales from the EDI-2 (Drive to Thinness, Bulimia and Body Dissatisfaction), four scales from the SCL-90-R (obsessive-compulsive, depression, anxiety and somatization), Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965).
4. **ANALYSIS:**
 - Frequency distribution across each year of subject age.
 - Chi-square tests for each of the 21 variables.

Observații pe marginea lucrării:

Titlul este clar, scurt, precis. Nu e limpede însă nici care dintre autori prezintă lucrarea, nici afilierea acestora (singură specificația „Universitatea din Madrid“ nu rezolvă lucrurile). Slide-urile au fost clare, frumoase. Cu rare excepții (vezi slide-ul cu eșantioane și metode) nu s-a depășit numărul recomandat de rânduri. La cel de al doilea slide, referitor la antecedente, titlurile lucrărilor nu au fost traduse în engleză. Acest lucru nu ar trebui admis. La fel cum nu este acceptabil ca textele unor grafice să nu fie traduse în limba de prezentare a congresului. Se observă că informația prezentată grafic sau tabelat nu este reluată și prin text. Concluziile sunt foarte limpezi și la obiect. Obiectivele lucrării, așa cum sunt ele stabilite în lucrare,

au fost atinse. Apare însă o discordanță între titlul lucrării, care se referă exclusiv la adolescente, și lucrarea în sine, care, de la obiective, eșantionare și până la concluzii, se referă la adolescenți în general, indiferent de sex.

16.2.2 Prezentarea unei lucrări sub formă de poster la un congres

Dacă ați optat pentru prezentarea sub formă de poster a lucrării voastre, opțiune pe care o încurajăm în cazul primelor experiențe în domeniu, trebuie să respectați următoarele etape:

- Să aveți lucrarea redactată în forma ei integrală, cu respectarea paragrafelor din cadrul rezumatului trimis și acceptat de comitetul organizator al congresului.
- Să știți exact cât spațiu aveți la dispoziție pentru a expune. În general, acest spațiu depinde de cadrele de expunere existente în sala respectivă de congres, fiind de minim 1×1 metri, dar poate fi de peste 2 metri înălțime. Lățimea nu depășește, de obicei, 1m, în concluzie puteți avea cel puțin 9 coli A4 și cel mult 20–24 de coli A4. Nu se recomandă însă folosirea unui număr prea mare de coli, căci lucrarea va fi foarte greu de urmărit și de citit, chiar de către cei interesați de subiect. Adecvate ar fi 12 până la 16 cadre pentru un poster.
- Să aranjați textul lucrării pe pagini A4, de preferință colorate, astfel încât să fie lizibil de la o distanță de aproximativ 1–2 m, ceea ce impune folosirea unor caractere de peste 20, uneori chiar 24–26. Să fie maxim 8–12 rânduri de text pe pagină.
- Lucrarea trebuie să fie bogat ilustrată cu imagini, grafice, tabele, fără a fi însă încărcată.
- Se poate opta pentru aranjarea computerizată a textului și a imaginilor, ca și pentru listarea tipografică a întregii lucrări pe o singură coală, de mari dimensiuni. Această variantă este tot mai frecvent folosită la congresele internaționale de prestigiu. Dă o impresie foarte bună și de obicei foarte clară asupra lucrării.

Aspecte organizatorice ale unei sesiuni de postere:

- În funcție de mărimea congresului, pot fi programate până la 200 de postere pe zi.
- Posterele se expun, de obicei, de dimineața și se desfac seara. Nu este politicos să fie lăsate acolo, căci a doua zi altcineva va avea de expus în același loc.
- Ședința de postere are loc, de regulă, în pauza de prânz, având o durată de 2–3 ore, timp în care prezentatorii vor sta în apropierea propriilor lucrări și vor furniza informații suplimentare, sau vor răspunde la întrebările celor interesați.

De obicei, se oferă *hand-out*-uri celor care citesc lucrarea expusă și pun întrebări referitoare la ea. Acestea cuprind un rezumat al lucrării, cu accent pe rezultate și concluzii, mult mai consistent decât rezumatul publicat al lucrării, care se află deja la dispoziția participanților, fiind inclus în volumul de rezumate al congresului. Se poate face și o copie micșorată a *slide*-urilor după care ați făcut listarea lucrării (aproximativ 6 pagini pe o coală A4). Nu uitați să treceți pe aceste *hand-out*-uri numele și adresa unde puteți fi contactați pentru amănunte sau întrebări. Nu se recomandă xerocopiarea ca atare a unei lucrări de 12-16 pagini. Nu numai că nu ați avea suficiente exemplare pentru toți doritorii, dar i-ați și încărca, nejustificat, pe cei cărora le-ați înmâna materialul în această formă.

Țineți cont că pot fi expuse până la 200 de postere pe zi.

Observație:

Trimiteți rezumate ale unor lucrări doar dacă știți că veți putea participa la congres, dacă ele vor fi acceptate.

Nu uitați să:

- verificați ziua și ora ședinței de postere la care sunteți repartizați cu lucrarea voastră;
- listați lucrarea de acasă, așa cum doriți să o afișați;
- luați toate accesoriile de care aveți nevoie: bandă de lipit, lipici, pioaneze, foarfecă etc.;
- nu uitați să faceți *hand-out*-uri cât mai multe pentru cei care se arată interesați de lucrarea voastră.

Exemplu de poster:

**ANXIETY AND DEPRESSION ASSESSMENTS: EFFECTS
ON CORONARY PATIENT'S COPING AND QUALITY OF LIFE
IN CARDIAC REHABILITATION**

**Anxiety and Depression
Assessments : effects on
Coronary Patient's Coping
and Quality of Life
in Cardiac Rehabilitation.**

Chateaux V, Brockly J, Spitz E.

Laboratoire de Psychologie

Université de Metz

Ile du Saulcy

57045 Metz France

E-Mail: vero.chateaux@wanadoo.fr

OBJECTIVE

The aim of this study was to assess anxiety, depression, coping strategies and quality of life among patients in cardiac rehabilitation.

METHOD

Population: Thirty-three patients were recruited in cardiac rehabilitation units after the first week of their hospitalisation (10 females and 23 males).

Evaluations:

- Anxiety and Depression were assessed with the State-Trait Anxiety Inventory (STAI, Spielberger, 1983) and the Hospital Anxiety and Depression scale (HAD, Zigmond, 1983);

METHOD

- Coping resources were assessed with the Coping Questionnaire for Coronary Patients (CQCP, Maes & al., 1990);
- Social support was assessed with 8 items on Social Support Seeking of the Ways of Coping Checklist (WCC, Vitaliano, 1985);

METHOD

- General health was assessed with the General Health Questionnaire (GHQ-28, Goldberg, 1979);
- Quality of life was assessed with the Quality of Life after a Myocardial Infarction Questionnaire (QLMI, Hillers, 1994).

RESULTS

- Patients in cardiac rehabilitation : descriptive statistics.

State-trait anxiety and depression.

- ✓ *STAI analysis* showed that 18,5% coronary patients had high state anxiety and 19,2 % high trait anxiety, respectively. These results joined those of Bruchon-Schweizer & Paulhan (1989) with patients hospitalised for an organic disease.

RESULTS

Quality of life, anxiety and depression.

- ✓ The global GHQ score indicated that a quarter (25,9%) of patients in cardiac rehabilitation could have a severe psychological distress.

Fig 1. Correlations between GHQ subscales and STAI and HAD Subscales.

	GHQ Soma	GHQ Ans	GHQ Soc	GHQ Dep	GHQ Glob
State Ans	.31**	.55**	.52**	.78**	.68**
Trait Ans	.61**	.69**	.65**	.80**	.80**
HAD Ans	.48**	.63**	.48**	.74**	.63**
HAD Dep	.71**	.55**	.54**	.68**	.73**
HAD Glob	.66**	.64**	.55**	.63**	.74**

**p<.01

- ✓ *Anxious or depressives coronary patients had worse physic capacities, general health and general quality of life.*

RESULTS

- ✓ But, *results obtained to the HAD* were less optimistic, a proportion (36,4%) of patients with a coronary heart disease in cardiac rehabilitation were anxious, and the global HAD score indicated that half of subjects had adaptation troubles or serious depression.
- ✓ *The Hospital Anxiety and Depression scale* was more sensitive in order to evaluate the severity of anxiety than the State Trait Anxiety Inventory.

RESULTS

- ✓ The *QLMI* results showed that patients had often somatic symptoms, often felt restricted, had less social function, low self-confidence and self-esteem, had less good feelings about their personal life, and a low general life satisfaction.
- ✓ All *QLMI* subscales (but the limitation subscale) were significantly and negatively related to state and trait anxiety and to the *HAD* subscales (r between -.36, p<.05 to -.81, p<.01). Correlations showed that patients with less anxious and depressive feelings had a better quality of life, and life satisfaction.

RESULTS

Anxiety, depression, quality of life and coping strategies.

Fig 2. Correlations between the avoidant coping and STAI and HAD.

	State Anxiety	Trait Anxiety	HAD Depression	HAD Global
Avoidant Coping	-.47*	-.42*	-.52**	-.44*

*p<.05 **p<.01

- ✓ The results showed that patients with less anxious and depressive feelings used more avoidant coping.
- ✓ The problem-focused coping is only related to state anxiety (r = -.39, p<.05), patients with high scores on anxiety used less the coping focused problem.

RESULTS

Fig 3. Correlations between coping strategies and quality of life scales.

	Problem Coping	Emotional Coping	Avoidant Coping	Social Support Seeking Coping
GHQ anxiety	-.13	-.08	-.41*	.01
GHQ social	-.25	.22	-.47**	-.40*
GHQ depression	-.33	.21	-.53**	-.39*
GHQ global	-.23	.28	-.50*	-.40*
QLMI somatic	.15	-.27	-.57**	.23
QLMI restriction	.14	-.22	-.44*	.31
QLMI self-esteem	.14	.18	-.44*	.14
QLMI emotion	.15	-.23	-.41*	.14
QLMI global	.22	-.26	-.45*	.30

*p<.05 **p<.01

- ✓ Patients who used avoidant coping or social support seeking coping had a better quality of life.

RESULTS

• Differences in scores on coping strategies between patients in cardiac rehabilitation and coronary patients during an acute phase.

Fig 4. Comparisons between patients in cardiac rehabilitation and in acute phase on coping strategies.

	Cardiac rehab N=33	Acute phase N=10	t	P-value
Problem Coping	M=28.36 SD=4.50	M=25.90 SD=4.26	.79	.43
Emotion of Coping	M=16.83 SD=2.96	M=19.10 SD=4.31	1.22	.23
Avoidant Coping	M=12.64 SD=5.31	M=12.90 SD=5.58	-.75	.80
See Sup Week Cop	M=22.26 SD=3.66	M=23.70 SD=5.01	-.97	.51

✓ There was no evolution during the month following a coronary thrombosis in the use of coping strategies. *Patients in cardiac rehabilitation* (generally during the month following their myocardial infarction) *used the same coping strategies as patients in an acute phase* (during the week following their heart attack).

DISCUSSION

✦ *Anxious or depressive coronary patients had worse physic capacities, general health, quality of life and life satisfaction.* These results join the Spertus & al (2000) conclusions, they showed that depression was related to more physic limitations, and to less quality of life. Patients had also problems to succeed their socio professional rehabilitation.

✦ *Coping strategy is characterised by information seeking in order to deal with the disease.* Sarafino underlined that the information seeking decreased uncertain feelings and increased the control perception, but some persons did not seek information, and in this case, to give them too much information can contribute to increase their anxiety.

DISCUSSION

✦ On the other hand, *patients with less anxiety used an avoidant coping*, it was the same results found in Van Elderen, Maes & Dusseldorp (1999) research. They showed that *« the work of worrying »* at an early point in time (one month) can have a positive effect on emotional functioning at a later time. This particular aspect of coping *helps patients to slowly accept the reality of their illness rather than letting themselves be overwhelmed by emotions*. Thus, avoidant strategy can lead to more positive adjustment.

Observații pe marginea lucrării:

Lucrarea este bine realizată și structurată pe obiective, metode, rezultate și concluzii (discuții). Numărul de cadre este adecvat și sunt respectate indicațiile cu privire la numărul de rânduri pe un cadru, astfel încât textul să fie lizibil de la distanță. Din păcate lucrarea are prea mult text, în dauna unor grafice, care ar fi făcut lucrarea mult mai accesibilă. În partea de discuții sunt prea puțin puse în evidență rezultatele propriului studiu, punându-se accent pe comparația cu rezultatele altor studii.

de la sine, fiecare știe ce are de făcut și de ce face, alteleori, particularitatea sarcinii sau a stilului de coordonare a grupului îngreunează realizarea unei activități eficiente în grup.

În materialul de față ne propunem să prezentăm implicațiile activităților și proceselor din cadrul grupurilor de lucru, argumentele pentru lucrul în grup și să discutăm stadiile dezvoltării unui grup, precum și tehnicile ce pot fi folosite sau adaptate pentru eficientizarea procesului de învățare.

17.1 Activitatea grupului

De ce este importantă realizarea sarcinilor în grup?

Învățarea este un proces complex care are loc în diferite forme între studenți și cadrele didactice. Uneori învățarea este înțeleasă ca fiind doar memorarea unor informații structurate cu scopul de a le reproduce la examen. Chiar dacă astfel sunt fixate anumite cunoștințe, un asemenea stil nu este prea folositor absolvenților care vor fi implicați în activități practice. Activitățile profesionale implică angajarea unor abilități, colaborare, munca în echipă, analiza mai multor puncte de vedere, mobilizarea și reunirea mai multor persoane pentru realizarea unui scop complex.

Pledând pentru activitatea în grupuri ca dimensiune importantă a procesului de formare a studenților, considerăm că realizarea sarcinilor în grup contribuie într-o mare măsură la formarea abilităților de comunicare și de relaționare, precum și la prelucrarea complexă a informației. În cadrul unui grup, studenții se familiarizează cu un stil sistematic de lucru, exersează diferite roluri care pot fi similare cu cele din viața profesională viitoare, pregătindu-se pentru o mai bună adaptare la cerințele profesionale.

A folosi activitatea în grup în procesul formativ al viitorilor absolvenți poate conduce la realizarea următoarelor câștiguri: membrii grupului învață să se auto-gestioneze, să-și asume responsabilități față de propriul proces de învățare, însă și față de ceilalți membri ai grupului.

Angajamentul și implicarea în activitatea de studiu sunt susținute și de presiunea socială din grup, de auto-gestionarea grupului și distribuirea responsabilităților.

Atingerea scopurilor propuse, eficiența acțiunilor grupurilor de lucru depinde de o serie de factori, cum ar fi: natura activității, scopul, caracterul acțiunii, stilul de conducere al liderului, amplasarea acțiunii, resursele de diferite tipuri, raporturile interpersonale care se conturează etc.

Pentru o mai bună înțelegere a importanței acestei abordări, în continuare vom prezenta aspecte conceptuale și practice legate de funcționarea grupului de lucru și tehnici de gestionare a activității grupului corespunzătoare stadiilor de dezvoltare și maturizare.

17.2. Stadiile dezvoltării grupului

Grupurile sunt sisteme dinamice care au următoarele caracteristici: un număr redus de membri — care face posibilă o percepție interpersonală directă și reciprocă, relații interpersonale, o strânsă interdependență a membrilor, existența unor scopuri și valori comune.

Grupurile parcurg în mod normal cinci stadii în procesul de constituire: stadiul de formare a grupului (*forming*), stadiul conflictual (*storming*), stadiul de definire a normelor (*norming*), stadiul de productivitate a grupului (*performing*) și disoluția (Tuckman, 1965, apud Forsyth, 1999, p.154). Aceste faze se pot relua în timpul dezvoltării în timp a grupului. Chiar în cadrul aceluiași întâlniri pot apărea situații în care membrii au nevoie să revină la faza de cunoaștere sau se poate ajunge la o situație cu nuanțe conflictuale chiar după ce grupul a început să lucreze eficient. Fiecare dintre aceste stadii va fi descris pe scurt, iar accentul va fi pus pe prezentarea tehnicilor și activităților concrete care pot fi aplicate.

17.2.1. Stadiul de formare a grupului (*forming*)

În acest prim stadiu de formare a grupului, se remarcă politețea și formalismul comunicării între membri, preocuparea față de clarificarea scopului, un lider activ și

membri complianți. (Tuckman, 1965, apud Forsyth, 1999, p.154).

Așa cum prima întâlnire dintre un băiat și o fată poate avea un mare impact asupra relației lor ulterioare, în același mod prima întâlnire a unui grup este foarte importantă și relevantă pentru relația dintre membri. Un grup nu funcționează doar după parametrii cognitivi implicați în realizarea sarcinilor, ci și după factorii afectivi, socio-relaționali, întrucât conturarea atmosferei de lucru are o influență deosebită asupra activității de lucru în grup. În continuare vă prezentăm pașii importanți ai acestei etape (acești pași pot fi parcurși în 2–3 întâlniri).

• Prezentarea membrilor grupului

Activitățile introductive, de „spargere a gheții”, permit membrilor să se cunoască mai bine între ei. Dacă este vorba de membri care nu s-au cunoscut dinainte (de ex. la începutul anului I sau în cazul unei echipe formate din studenți din grupe diferite) este foarte binevenit un joc de cunoaștere a numelor persoanelor implicate și a câtorva caracteristici despre fiecare (apud *** , 2003). În continuare vă oferim un exemplu de exercițiu cu nume pe care îl puteți folosi la prima întâlnire a grupului:

ALITERAȚII CU NUME (Kimming, 1997)

Fiecare dintre voi se va gândi la o caracteristică proprie, pozitivă care să înceapă cu aceeași literă cu care începe numele tău (de ex. Carla cea curioasă, Sorin cel săritor). Apoi fiecare își va spune pe rând numele și trăsăturile alese, repetând și numele colegilor pe care le-ați auzit până acum.

Puteți realiza acest exercițiu și într-o altă variantă:

Persoana care se prezintă intră în mijlocul cercului și alături de numele compus prezintă și o mișcare caracteristică. Următorul intră și el în cerc, repetă numele și gestul colegului / colegei, își prezintă propriul nume și propriul gest ș.a.m.d.

Dacă membrii grupului se cunosc deja, puteți utiliza astfel de exerciții pentru accelerarea proceselor de dinamică de grup, pentru realizarea unui climat favorabil desfășurării întâlnirii, pentru facilitarea comunicării (apud *** , 2003). De exemplu:

SUNT CA... / NU SUNT CA... (Kimming, 1997)

Fiecare membru al grupului continuă următoarele propoziții alegând câte un exemplu din domeniile date:

- *Sunt ca ... (o plantă, un animal, un fenomen al naturii, un obiect)*
- *Nu sunt ca ... (o plantă, un animal, un fenomen al naturii, un obiect)*

Puteți propune și varianta în care cereți o scurtă explicație a alegerii făcute, de ex.: Sunt ca o pădure pentru că ...

• Clarificarea scopurilor și a nevoilor

Pentru eficiența grupului acest pas este deosebit de important. Ca tehnică de lucru propunem parcurgerea următoarelor etape:

Fiecare membru își notează propriile obiective și nevoi (practic răspunsul la întrebări de genul: Ce vreau să obțin de la acest grup de lucru? Care sunt nevoile mele referitoare la programul de lucru? Care sunt condițiile de colaborare stimulatoare pentru mine?)

Apoi membrii grupului vor stabili împreună care sunt obiectivele grupului, ce cred ei că grupul ar trebui să realizeze

Urmează compatibilizarea nevoilor și a obiectivelor personale cu cele ale grupului, condiție a implicării optime a membrilor în munca de echipă

În completarea acestei faze vă propunem aplicarea tehnicii de identificare a așteptărilor, temerilor și a contribuțiilor personale.

Așteptări și temeri (Kimming, 1997)

- *Într-o primă fază — individuală — fiecare membru al grupului inventariază pe o foaie (care poate avea forma unui omuleț de ex.) așteptările lui de la această colaborare, adică ce anume ar dori să se întâmple, iar pe o altă foaie (de altă formă sau culoare) temerile lui adică, ceea ce nu ar vrea să se întâmple în timpul activităților de grup. Pe o a treia bucată de hârtie fiecare membru va menționa contribuția personală*
- *În faza următoare listele individuale sunt totalizate într-o listă comună, pe tablă sau pe o foaie de flipchart, iar discuția pe această temă va contribui la conștientizarea elementelor motivatoare și inhibitoare ale activității de grup precum și a resurselor pe care se poate baza grupul.*

- *Listele comune merită păstrate până la realizarea sarcinii în grup și revăzute în ultima întâlnire (de evaluare) a activității echipei*

- **Distribuirea rolurilor**

Pentru o mai bună funcționare a grupului, încă de la primele întâlniri se pot distribui unele roluri necesare muncii în echipă. Este important ca o persoană să aibă rolul unui **secretar** — în sensul ținerii evidenței a tot ce se întâmplă în grup (ideile care se conturează, rezultatele ședințelor de brainstorming etc.), **un facilitator al sarcinii** — o persoană care este responsabilă să verifice dacă membrii grupului progresează corespunzător în legătură cu sarcina care le-a fost propusă, **un facilitator al climatului** — care este atent la procesele afective ale membrilor echipei, iar activitatea grupului să fie coordonată de un **lider**.

Pentru a oferi mai multe șanse formării abilităților de lucru în echipă, aceste roluri, sau unele din ele, se pot roti.

- **Stabilirea regulilor**

Este un alt aspect relevant al primei etape. Constă în formularea explicită a unor norme de lucru care funcționează într-o mai mare măsură dacă sunt abordate într-o manieră explicită, adică recunoscute și adoptate (de ex.: punctualitatea, respectarea opiniei celuilalt, neîntreruperea unui coleg în timpul expunerii unei idei etc.). Formularea prea multor reguli nu este benefică, propunem în jur de 4–5, iar lista poate rămâne deschisă pentru completări ulterioare. Aceste reguli, acceptate unanim de membrii grupului, pot fi notate pe o coală și reamintite cu ocazia următoarelor întâlniri.

- **Stabilirea strategiei de lucru**

După ce s-au clarificat aspectele legate de organizarea membrilor grupului, accentul se deplasează pe stabilirea responsabilităților fiecăruia față de sarcină. În acest sens este necesară stabilirea strategiei de lucru. Strategia trebuie aleasă în funcție de: tipul sarcinii, numărul de membrii, timpul de lucru, regulile stabilite, așteptările și nevoile membrilor.

Care sunt alternativele?

Membrii grupului pot lucra individual la întreaga problemă / sarcină / proiect. În faza de finalizare, fiecare prezintă ceea ce a pregătit, se clarifică toate problemele și se elaborează forma finală. În tabelul de mai jos vă prezentăm unele avantaje și dezavantaje ale acestei strategii:

Avantaje	Dezavantaje
<ul style="list-style-type: none"> • Cunoștințele relevante pentru sarcină sunt procesate mai bine • Există posibilitatea de clarificare, discuții asupra „semnelor de întrebare”, dezbateri asupra problemei • Stilul „raportului final” este unitar, coerent 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesită timp îndelungat • Nu se câștigă de pe urma muncii celorlalți membri ai echipei

Fiecare membru al echipei rezolvă o anumită parte din sarcină, se ajunge la rezultatul final prin împreunarea rezultatelor individuale. Iată unele avantaje și dezavantaje:

Avantaje	Dezavantaje
<ul style="list-style-type: none"> • Se poate acoperi un domeniu mai vast, într-un timp mai scurt • Grupul (ceilalți membri) câștigă de pe urma studiului individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Pot rămâne aspecte neclare • Compatibilizarea diferitelor părți (în vederea formării unui stil coerent, unitar) poate fi dificilă

Strategia mixtă / combinată: anumite părți sunt studiate / realizate de fiecare, altele sunt rezolvate individual / în pereche. Astfel se pot îmbina punctele tari de la ambele strategii.

• Procesul de comunicare și planificarea activităților

După stabilirea strategiei de lucru în cadrul grupului, se stabilesc regulile de comunicare, adică: stabilirea datelor și locurilor de întâlnire, durata întâlnirilor, modul de

lucru. O astfel de programare ajută membrii grupului să-și programeze alte întâlniri, astfel încât să nu apară suprapuneri și frustrări sau nerespectări ale unor acorduri. Dacă nu s-a realizat până acum, este momentul realizării unei liste cu numerele de telefon și adresele de e-mail ale membrilor grupului.

Pentru o bună planificare trebuie luat în considerare **timpul** avut la dispoziție pentru realizarea sarcinii (termenul limită este un aspect esențial al realizării sarcinii, alături de aspectele cantitative și calitative ale sarcinii de grup, precum și câștigurile personale ale membrilor grupului).

Sarcina urmează să fie **divizată în subsarcini** mai mici, respectiv mai concrete, iar responsabilitățile se împart între membrii grupului pentru fiecare din aceste părți. În final aceste părți sunt asamblate într-o formă unitară.

Procesul de planificare se finalizează cu stabilirea **calendarului activităților**, a graficului de lucru (de exemplu, un tabel în care sunt notate pe linii sau pe coloane: numele fiecărui membru, sarcina pe care o are, termenul limită, persoanele cu care colaborează etc.).

17.2.2. Stadiul conflictual (engl. *storming*)

Această etapă este deseori caracterizată de tensiune și certuri între membrii echipei, pe măsură ce încep să aprecieze dificultatea proiectului și nevoia de a compatibiliza stilul individual cu obiceiurile celorlalți membri ai grupului. În acest stadiu sunt criticate ideile, între membrii grupului se poate percepe o anumită ostilitate și chiar se pot forma coaliții (Tuckman, 1965 apud Forsyth, 1999, p.154). Deși este un stadiu dificil, tensiunile sunt prezente și membrii pot avea sentimentul că nu se realizează un progres semnificativ, grupul, de fapt, realizează un progres semnificativ la nivel de proces, în sensul că membrii învață să lucreze împreună. Deseori în această fază apar idei valoroase, iar problemele și conflictele sunt etape inerente pentru evoluția grupului (Groccia, O'Connor și Gerstenfed, 2001).

Uneori apar membri ai grupului care au un comportament nepotrivit atât față de sarcină, cât și față de ceilalți membri ai grupului. Acestea pot fi considerate simptome ale unor disfuncționalități în cadrul grupului. Dacă acestea nu sunt luate în considerare și abordate, crește riscul ca grupul să nu realizeze sarcina conform parametrilor stabiliți inițial. În continuare vom prezenta tipuri de comportamente nocive pentru proces și pentru ceilalți membri, precum și posibile modalități de abordare a situațiilor tensionate care apar.

- Agresivitatea și atacul persoanelor și nu al ideilor
- Blocarea procesului de comunicare
- Lipsa disponibilității de ascultare a celuilalt
- Competiția între membrii grupului și lipsa identificării unui scop supraordonat intereselor individuale
- Conflictul apărut la nivelul conducerii grupului
- Căutarea simpatiei și execuția unor sarcini din dezirabilitate socială sau din teama de respingere de către lider sau de către ceilalți membri ai grupului. Este foarte important ca înaintea oricărei intervenții să definiți problema, astfel încât aceasta să fie recunoscută de toți membrii grupului, să o analizați uitându-vă și la motivele care sunt în spatele acesteia. Puteți apoi aplica diferite metode pentru a identifica posibilele soluții din care să alegeți una pe care să o evaluați și să o puneți în aplicare (apud *** , 2003).

Cum puteți rezolva un conflict în care sunteți implicați direct:

Cei cinci pași pentru a depăși un conflict (Shapiro, 1998)

1. *Să recunoaștem conflictele*
2. *Să identificăm sentimentele (Ce simt? De ce? Ce simte cealaltă persoană? De ce?)*
3. *Să ne dăm seama ce vrem (De ce este vorba de un conflict? Ce doresc eu să obțin din această situație? Ce vrea să obțină cealaltă persoană din această situație? În ce fel mă oprește cealaltă persoană să obțin ceea ce vreau?)*
4. *Să producem idei*
5. *Să punem planul în aplicare*

Cum puteți media un conflict apărut în grup în care nu sunteți direct implicați :

Tabel 1. Ghid de mediere (Shapiro, 1998)

1. Pregătiți zona	<ol style="list-style-type: none"> 1. Găsiți un loc liniștit! 2. Asigurați-vă că e liber și nimeni nu vă aude conversația! 3. Pregătiți camera!
2. Bun venit	<ol style="list-style-type: none"> 1. Urați bun venit tuturor la sesiunea de mediere! 2. Toți trebuie să se prezinte.
3. Explicați regulile	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicați pe scurt din ce constă medierea (<i>Medierea vă va da posibilitatea să lucrați împreună și să vă înțelegeți mai bine. Prin acest proces puteți găsi o soluție care vă va îmbunătăți situația. Prin mediere amândoi puteți învinge.</i>) 2. Explicați regulile de bază: <ul style="list-style-type: none"> • Nu suntem de partea nimănui și nu judecăm pe nimeni. • Tot ce se spune aici este confidențial. <p>Alte reguli posibile:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fără insulte, reproșuri • Fără întreruperi • Fiți onești și respectuoși • Lucrați serios ca să rezolvați problema 3. Întrebați părțile dacă sunt de acord cu regulile.
4. Ascultați-i pe cei aflați în conflict	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una dintre părți prezintă conflictul, mediatorul rezumă faptele. Dacă e nevoie, se pot pune întrebări clarificatoare. 2. Cealaltă parte prezintă faptele, mediatorul rezumă cele auzite. 3. Părțile implicate în conflict sunt rugate să prezinte faptele din punctul de vedere al celuilalt.
5. Descoperiți interesele comune	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se pot folosi întrebări ca: <ul style="list-style-type: none"> • Dacă ați fi în locul celuilalt, cum v-ați simți acum? • Ce vreți să obțineți din acest conflict? • Care sunt lucrurile cu care sunteți amândoi de acord?
6. Gândiți-vă la soluții posibile	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se caută soluții cu ajutorul următorului procedeu și se notează: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ce trebuie să facem:</i> Spuneți orice idee care vă trece prin minte. Căutați să aveți cât mai multe idei • <i>Ce nu trebuie să facem:</i> Nu judecați nici o idee drept bună sau rea. Nu vorbiți încă despre aceste idei, doar amintiți-le.
7. Luați o hotărâre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se evaluează soluțiile posibile cu ajutorul întrebărilor: <p><i>Care ar fi consecințele pozitive și negative ale alegerii fiecărei soluții?</i></p> <p><i>Ce soluții ar fi în interesul amândurora?</i></p> 2. Părțile implicate în conflict vor alege o soluție care îi avantajează pe amândoi. Mediatorul trebuie să se asigure că soluția este realistă, probabilă și specifică. 3. Dacă nu se ajunge la o soluție, se încurajează găsirea a noi soluții, și se cere părților implicate în conflict să enumere ceea ce au aflat nou despre situația conflictuală, despre sine.
8. Scrieți totul pe hârtie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dacă s-a ajuns la o înțelegere, mediatorul o rezumă cu glas tare și o notează. 2. Felicități părțile implicate.

Recomandări în procesul de soluționare a conflictelor:

- Luați în considerare indicii comunicării non-verbale care indică stări de tensiune.
- Elaborați soluția cea mai bună pentru voi și soluția cea mai bună pentru celălalt!
- Împărțiți problema în părți și de asemenea și responsabilitatea membrilor grupului!
- Imaginați-vă consecințele pentru fiecare opțiune sau direcție de acțiune!
- Căutați cât mai multe date, informații legate de problemă!
- Luați pauze atunci când tensiunea devine distructivă și blochează comunicarea și programați un proxim moment de întâlnire!
- Nu criticați persoana, ci ideea.
- Păstrați obiectivul, dar schimbați mijloacele!
- Fiți atent la feedback-ul pe care îl dați, cel pe care îl primiți și schimbările care se vehiculează între membrii grupului!
- Nu uitați că un conflict nesoluționat sau prost soluționat duce la alte conflicte!!!

17.2.3. Stadiul de definire a normelor (engl. *norming*)

În acest stadiu, grupul dezvoltă un sentiment al coeziunii, *stabilind și menținând* regulile care se referă la modul în care se vor întâlni, *cum* vor lucra și *ce* anume vor lucra la nivel individual. La acest nivel membrii grupului își vor fi rezolvat multe din conflicte și vor fi orientați mai degrabă spre armonie decât spre conflict. Sentimentul echipei ar trebui să fie determinat de faptul că se fac progrese în ceea ce privește realizarea sarcinii (Groccia, O'Connor și J. Gerstenfed, 2001)

În această fază de structură, membrii grupului sunt de acord în ceea ce privește modul de lucru, rolurile nu mai sunt ambigue și sentimentul de "noi" este mai bine conturat (Tuckman, 1965, apud Forsyth, 1999, p.154).

În tabelul următor sunt prezentate aspecte care trebuie luate în considerare pentru o bună funcționare a gru-

pului, aspecte ce vizează atât sarcina grupului cât și atmosfera de lucru.

Aspecte care trebuie să fie încurajate pentru realizarea sarcinii

Luarea inițiativei, propunerea de schimbare a direcției atunci când cea adoptată nu mai este productivă, stimularea unui nivel bun de energie și de idei noi.

Stimularea implicării a cât mai multor membri.

Oferirea de informații sau opinii – a furniza exemple concrete.

Încurajarea întrebărilor și clarificarea aspectelor neclare.

Clarificarea – interpretarea ideilor sau sugestiilor.

Clarificarea confuziilor.

Definirea termenilor.

Sumarizarea aspectelor discutate și a deciziilor luate.

Aspecte care contribuie la menținerea atmosferei de lucru în grup

Promovarea unei atitudini suportive între membrii grupului – a-i încuraja pe ceilalți și a le răspunde.

Contribuirea la crearea unei atmosfere calde, încurajatoare, destinsă și dezinhibitoare.

Consultarea cu ceilalți membri ai grupului – dacă sunt de acord sau dacă văd lucrurile diferit - poate fi un mod eficient de a identifica problemele care apar.

Recunoașterea, acceptarea și confruntarea cu neconcordanțele din grup, precum și încercarea de depistare a motivelor care stau la baza acestora.

Încurajarea umorului autentic, acceptat de membrii grupului, poate constitui un puternic factor de coeziune și de susținere a unei atmosfere plăcute de lucru.

17.2.4. Stadiul de productivitate a grupului (engl. performing)

În această fază, grupul are efectiv o activitate de lucru. Luarea deciziilor, rezolvarea problemelor, comunicarea reciprocă sunt caracteristice în această etapă (Tuckman, 1965 apud Forsyth, 1999, p.154). Grupul lucrează eficient, ia decizii, le implementează și rezolvă problemele. Membrii grupului se simt satisfăcuți de progresul pe care îl realizează grupul, înțeleg punctele tari și slabe ale partenerilor și pe cele proprii, fiind orientați puternic atât spre realizarea sarcinii, cât și spre ceilalți membri. Chiar și în acest stadiu pot apărea neconcordanțe sau divergențe, dar grupul are deja abilitatea de a le

gestiona și de a se confrunta cu acestea (Groccia, O'Connor și Gerstenfed, 2001).

Caracteristicile unui grup care lucrează eficient

- Toți membrii au șansa de a se exprima și de a influența deciziile grupului
- Toate contribuțiile sunt ascultate cu atenție și ideile principale sunt evidențiate
- Fiecare și-a dat seama că sarcina nu poate fi realizată fără cooperare și contribuția fiecăruia
- Toți membrii înțeleg scopul și propriul rol în realizarea sarcinii
- Grupul identifică fiecare dezacord, ascultă perspectiva fiecăruia și încearcă să ajungă la un acord care să aibă sens pentru toată lumea
- Membrii grupului și-au asumat responsabilitatea pentru activitatea realizată
- Efortul depus este recunoscut și se oferă feedback
- Grupul are un plan de acțiune — valabil pentru fiecare membru al grupului — la care se face referire la fiecare întâlnire
- Se identifică realizarea sarcinilor planificate
- Se realizează un sumar la finalul fiecărei întâlniri, pentru a aprecia ce s-a realizat și ce mai este de făcut
- Se revizuieste planul de acțiune în care sunt precizate activitățile care mai trebuie realizate
- Se identifică și să sărbătorească realizările grupului

Un aspect foarte important este reprezentat de asumarea responsabilității la nivel individual, dar și la nivelul grupului, pentru atingerea scopului propus în condițiile stabilite. Esențiale pentru menținerea unei atmosfere productive sunt buna comunicare între membrii grupului atât în ceea ce privește aspectele legate efectiv de proiect, cât și cele care se referă la sentimentele acestora.

Rolurile în cadrul grupului

În cadrul grupului de lucru fiecare membru are un rol, iar modul de îndeplinire a rolului are relevanță atât

pentru atingerea scopului și rezolvarea sarcinii, cât și în ceea ce privește colaborarea între membrii grupului și climatul de lucru. În cele ce urmează sunt prezentate principalele roluri pe care le pot avea membrii grupului. Acestea oferă indicii cu privire la stilul personal de lucru și la contribuția în grup.

Tabel 2. Tipuri de roluri (apud Belbin, 1981)

	Contribuții	Puncte vulnerabile
Roluri cerebrale		
Creatorul	Creativ, imaginativ. Rezolvă probleme dificile	Ignoră conexiunile. Prea preocupat să comunice eficient
Evaluator	Sobru, strateg, persoană care discerne. Vede toate opțiunile. Judecă în mod corect	Îi lipsește impulsul și abilitatea de a-i inspira pe alții.
Specialistul	Gândește de unul singur, începe singur ce are de făcut, dedicat. Furnizează cunoștințe și abilități rare.	Contribuie doar pe o porțiune îngustă. Se referă la aspectele tehnice.
Roluri orientate spre persoane		
Coordonatorul	Matur, încrezător. Clarifică scopurile, promovează luarea deciziilor, delegă bine sarcinile.	Deseori poate fi considerat manipulativ. Se debarasează de munca personală.
Cel care investighează resursele	Extravertit, entuziast, comunicativ. Explorează posibilitățile. Dezvoltă contacte.	Supraoptimist. Își pierde interesul o dată ce a trecut entuziasmul inițial.
Coechipierul	Cooperant. Perspicace, diplomat. Ascultă, construiește, previne tensiunile.	Indecis în situații tensionate.
Roluri orientate spre acțiune		
Cel care implementează	Disciplinat, de încredere, conservator și eficient. Transformă ideile în acțiuni practice.	Într-un fel inflexibil. Timp mai mare de latență la răspunsul față de noi posibilități.
Formatorul	Provocator, dinamic, bun în situații presante. Îmboldul și curajul de a depăși obstacolele.	Înclinat spre provocări. Rănește sentimentele celorlalți.
Finalizatorul	Foarte atent, conștiincios, anxios. Caută erorile și omisiunile. Își face treaba la timp.	Are tendința de a se îngrijora excesiv. Rezistent la delegare.

Tot în această etapă sunt importante libertatea de exprimare și autenticitatea membrilor grupului. În acest sens amintim mai jos principalele elemente ale comportamentului asertiv:

Ce fac atunci când am un comportamentul asertiv? (Stuart, 1998)

Pot spune limpede și calm ce anume aștept de la ceilalți.

Ofer feedbackuri pozitive partenerului și aștept feedback-uri pozitive de la el.

Sunt pregătit să negociez până când ajungem la o soluție de tip victorie-victorie.

Nu-mi formez o părere pe baza presupunerilor, ci încerc să aflu adevărul.

Când a sosit momentul potrivit, privesc problemele „față în față”.

Acționez pe baza încrederii în propria persoană, a abilităților și aptitudinilor proprii.

Sunt gata să-mi exprim părerea și să fac propuneri în ceea ce privește rezolvarea problemei.

În măsura posibilităților, încerc să fiu independent de ceilalți.

Nu am obiceiul să-mi impun voința prin amenințare, lingușeală sau ironie.

Respect drepturile celorlalți.

Consider că ceilalți nu trebuie să știe ce doresc eu, până când nu le-am spus.

17.2.5. Disoluția grupului

Această fază implică finalizarea sarcinii și dezangajarea din relații. Se caracterizează prin dezintegrare și retragere, independență și emoționalitate crescută (Tuckman, 1965, apud Forsyth, 1999, p.154). Cele mai eficiente intervenții în această fază sunt acelea care facilitează terminarea sarcinii și care ajută la desprinderea din proces.

Grupul care și-a îndeplinit obiectivele poate urma două căi:

1. poate să-și stabilească noi obiective sau
2. poate să-și încheie existența ca grup.

Grupele care și-au realizat sarcinile cu succes sunt de obicei mai coezive și au tendința de a rămâne împreună. În situația în care grupul primește noi membrii, fazele de formare a grupului sunt reluate. Dacă grupul și-a îndepli-

nit misiunea și nu-și stabilește alte scopuri, acesta urmează să se dizolve. În aceste situații este bine ca grupul să fie (auto)apreciat, să se conștientizeze câștigurile grupului și cele individuale.

În chenarul următor sunt prezentate modalități pe care le puteți aplica în această fază pentru a încheia activitatea grupului, pentru a evalua ceea ce a fost realizat împreună și pentru a sărbători realizările.

Evaluarea așteptărilor și temerilor (Kimming, 1997)

Din poziția de lider aduceți în fața grupului foile pe care au fost notate așteptările și temerile membrilor grupului. Citiți-le și pe baza feedback-ului primit tăiați de pe listă temerile care nu s-au dovedit a fi justificate și discutați așteptările pe care le-au avut membrii și modul în care acestea au fost îndeplinite sau nu.

Evaluarea (Kimming, 1997)

Puteți folosi o modalitate simplă care să evidențieze atât aspectele „tehnice”, cât și cele emoționale. De exemplu, folosind o „recuzită” adecvată aduceți în fața grupului un coș de gunoi, o mașină de spălat pe care o realizați din carton și un rucsac. Fiecare membru va ieși în fața grupului și folosindu-se de aceste trei elemente va spune celorlalți ce nu i-a plăcut și ce ar vrea să arunce la coșul de gunoi, ce i-a plăcut, dar i-ar fi plăcut mai mult dacă ar fi fost puțin altfel — pe care îl va pune simbolic în mașina de spălat —, și ceea ce i-a plăcut foarte mult și ar vrea să pună în rucsac pentru a lua acasă.

În grup este foarte important procesul în care sunt implicați membrii grupului, contribuția fiecăruia și produsul, adică sarcina pe care au avut-o de realizat. Materialul realizat de noi a adus în discuție în termeni operaționali aceste aspecte pentru a facilita abordarea organizată și sistematică a unui grup de lucru. Direcțiile menționate aici oferă practic instrumente concrete care pot fi folosite pentru atingerea unor standarde calitative importante pentru toți cei care sunt implicați.

Capitolul 18

MANAGEMENTUL ACTIVITĂȚILOR ACADEMICE ÎN GRUP

.....

Rodica Pantelie și Andreea Ionescu

Cuprinsul capitolului:

- 18.1. Introducere în problematica activității în grup
- 18.2. Principii de bază ale organizării activității în grup de către profesor
 - 18.2.1. Strategii generale
 - 18.2.2. Designul activității în grup
 - 18.2.3. Organizarea grupurilor de învățare
 - 18.2.4. Evaluarea activității în grup
 - 18.2.5. Modalitățile de abordare a principalelor temeri ale studenților față de munca în grup
- 18.3. Aspecte ale desfășurării muncii în grup din punctul de vedere al studentului
 - 18.3.1. De ce să lucrăm în grup?
 - 18.3.2. Care sunt principalele reguli ale muncii în grup?
 - 18.3.3. Cum funcționează grupurile?
 - 18.3.4. Câtă realitate sau câtă ficțiune există în cele mai importante temeri ale mele față de munca în grup?
 - 18.3.5. La ce mă pot aștepta în cazul muncii în grup?
 - 18.3.6. Ce tip de decizii trebuie să luăm înainte de a începe lucrul, pentru a evita problemele ulterioare?
 - 18.3.7. De unde știu care este cel mai bun rol pentru mine în echipă, unde voi fi cel mai eficient?

18.3.8. Care este cea mai bună modalitate de organizare a activității grupului?

18.3.9. Cum vom reuși să scriem o formă finală coerentă a raportului?

18.3.10. Ce ar trebui să facem pentru a folosi timpul grupului cât mai eficient?

Obiective:

La sfârșitul acestui capitol, cititorii vor fi în măsură să:

- Înțeleagă principalele aspecte ale organizării activității în grup;
- Înțeleagă principalele procese ale grupului, cu dificultățile și oportunitățile specifice;
- Să gestioneze problemele apărute pe parcursul activității în grup.

18.1. Introducere în problematica activității în grup

Cerințele pieței muncii contemporane fac din lucrul în grup unul dintre pilonii eficienței profesionale. Foarte puține sarcini sau poziții profesionale actuale pot fi gândite în afara unei activități în echipă, fapt care a dus la elaborarea a numeroase studii care să pună în evidență caracteristicile, beneficiile, limitele și criteriile de organizare ale muncii în grup.

În toate momentele existenței noastre, aparținem unor grupuri, care devin cel mai adesea sursă a stării noastre de bine, a unui sentiment real de împlinire profesională sau personală, sau, dimpotrivă, de frustrare, în funcție de abilitățile noastre de comunicare, de interrelaționare și de rezolvare a unor conflicte.

Unul dintre spațiile sociale cu cel mai mare potențial în dezvoltarea acestor abilități, care — mai devreme sau mai târziu — ne vor condiționa reușita socială, este școala și, mai ales, mediul academic. De aici, nevoia școlii românești de a trece de la o formare bazată pe învățare pasivă și neparticipativă și formare predominant individuală, la o formare în care accentul să cadă pe implicarea activă în

sarcinile de învățare și pe dezvoltarea unor abilități de comunicare și relaționare.

Studentii învață mai bine atunci când sunt implicați activ în proces. Cercetătorii au demonstrat că, indiferent de subiect, studenții care lucrează în grupuri mici tind să învețe mai mult din ceea ce le este oferit și rețin informațiile mai mult timp decât în alte situații de învățare. De asemenea, studenții care lucrează în grupuri prezintă un grad mai mare de satisfacție raportat la cursurile pe care le frecventează (Beckman, 1990; Chickering and Gamson, 1991; Collier, 1980; Cooper and Associates, 1990; Johnson, Johnson and Smith, 1991 etc.)

Această modalitate de învățare se regăsește, în diverse studii, sub diverse denumiri: *învățare cooperativă*, *învățare colaborativă*, *învățare reciprocă*, *învățare în echipă*, *grupuri de studiu*, *grupuri de lucru* etc. Făcând o sinteză a acestor abordări, se pot decela 3 tipuri generale de grupuri de lucru: *grupuri de învățare informală*, *grupurile de învățare formală* și *echipele de studiu* (Johnson, Johnson și Smith, 1991).

- *Grupurile informale de învățare* sunt grupuri de studenți organizate adhoc în cadrul unei ore de clasă (seminar). Pot fi inițiate, de exemplu, cerându-se studenților să se întoarcă spre vecinul lor și să discute 2 minute pe o temă dată sau se pot constitui grupuri de 3–5 studenți pentru a rezolva o problemă sau o sarcină de lucru. Se pot organiza în orice moment al seminarului și urmăresc verificarea nivelului de înțelegere de către studenți a materialului sau oferirea unei oportunități de aplicare practică a cunoștințelor transmise.
- *Grupurile formale de învățare* sunt echipe stabilite pentru a realiza o anumită sarcină (experimente de laborator, scrierea unei lucrări, eseu, a unui raport, a unui proiect etc.). Aceste grupuri pot îndeplini sarcina într-un singur seminar sau pe parcursul mai multor săptămâni. În mod obișnuit, studenții lucrează împreună până la finalizarea sarcinii și evaluarea proiectului.

- **Echipele de studiu** sunt grupuri organizate pe termen lung (de obicei, pe parcursul unui curs sau semestru), cu o componență stabilă, al căror principal scop este furnizarea de suport, încurajarea și asistarea membrilor în îndeplinirea sarcinilor și cerințelor grupului.

Activitatea în grup oferă o serie de **beneficii** membrilor grupului:

- permite dezvoltarea unor abilități necesare pentru a deveni eficient în situațiile din viața reală care solicită, de obicei, cooperare;
- poate fi mai productivă, întrucât există mai mulți oameni care generează idei;
- proiectele de grup sunt mai interesante, pentru că sarcina de lucru poate fi mai complexă;
- membrii grupului se pot motiva și susține reciproc.

Ea nu este însă infailibilă, ridicând adesea și o serie de dificultăți în fața celor care se angajează în această modalitate de lucru. Printre **dificultățile** sau **problemele** generate de munca de grup, se numără:

- **tendința de dominare** — unul sau doi membri își asumă partea cea mai importantă a activității, ceilalți pierzându-și interesul;
- **criticismul** — pentru a-și dovedi superioritatea și atotcunoașterea, unii membri ai grupului sunt întotdeauna critici. Acest lucru poate genera competiții inutile și ineficiente;
- **conflictualitatea** — uneori deschisă, alteori camuflată;
- **sexismul și rasismul** — care trebuie negociate sau îndepărtate de către responsabili pentru activitatea grupului;
- **conduita de evitare** — întregul grup evită sarcina, adesea de teama eșecului;
- **ascultarea inactivă** — nimeni nu ascultă ceea ce au de spus ceilalți membri ai grupului, toată lumea lucrează individual și nu ca grup.

Din rațiuni didactice, pentru buna înțelegere a complexității muncii în grup și a aportului pe care îl poate

aduce în activitatea academică, vom prezenta activitatea de grup din două puncte de vedere: al **profesorului** și al **studentului**, cu beneficiile și dificultățile pe care participarea în cadrul grupului le presupune, dar și cu câteva sugestii utile pentru organizarea acestei activități.

Ne adresăm profesorului pentru că este foarte important pentru cadrele didactice să alocă o mai mare importanță acestui mod de organizare a activității, în scopul unei mai bune pregătiri profesionale a studenților. Activitatea didactică este încă destul de mult centrată pe sarcini individuale și pe stimulare individuală, care poate fi mai confortabilă pentru profesor, poate părea mai eficientă ca volum de cunoștințe acumulate de student, dar astfel este ignorată nevoia de dezvoltare a unor abilități de comunicare și de colaborare extrem de valoroase pe piața muncii.

Ne adresăm studenților, pentru a încerca să oferim un ghid de organizare a activității în grup, util pentru rezolvarea sarcinilor lor didactice.

Începem prin a prezenta cele mai importante aspecte ale organizării activităților de grup de către profesor (apud Gross Davis, 1993).

18.2. Principii de bază ale organizării activității în grup de către profesor

18.2.1. Strategii generale

a) *Planificați fiecare etapă a muncii în grup.*

Acest lucru presupune:

— selectarea acelor subiecte, teme sau proiecte din programa disciplinei, care se pretează unei activități formale de grup;

— stabilirea modalităților de constituire a grupurilor, de coordonare a activității acestora, a modalităților de a oferi feedback și de a evalua produsele muncii de grup;

b) *Explicați pe larg studenților modul în care vor funcționa grupurile și modul de notare a activității acestora.* Principiul de bază este acela că munca de grup este mai performantă atunci când studenții sunt notați prin raportare la un set de standarde și nu prin compararea performanțelor lor.

c) *Dezvoltați la studenți acele abilități de care au nevoie pentru a avea succes în activitatea în grup:* ascultarea activă și tolerantă, stăpânirea conținutului, oferirea și primirea de critici constructive, managementul conflictelor. Acest lucru se urmărește pe tot parcursul activităților didactice.

18.2.2. Designul activității în grup

a) *Creați sarcini de grup care necesită interdependență*, care îi fac pe studenți să se simtă conectați unii cu ceilalți, care să le trezească responsabilitatea în raport cu ceilalți. Una dintre motivațiile fundamentale ale activității de grup este credința că ceilalți se bazează pe tine.

Strategii de promovare a interdependenței:

- recompense comune pentru întregul grup;
- încurajarea studenților de a împărți munca;
- formularea unor sarcini care să-i oblige pe studenți la găsirea consensului.

b) *Scoateți în evidență relevanța muncii de grup* — sublinierea importanței acestui tip de activitate în atingerea obiectivelor cursului și faptul că nu este organizată doar pentru ocuparea timpului didactic.

c) *Creați solicitări care necesită abilități tot mai complexe*. La începutul unor activități de grup, pentru a facilita activitatea studenților care nu au exercițiul muncii în grup, se preferă sarcini mai simple, în care accentul să cadă mai degrabă pe exersarea abilităților de colaborare. Pe măsură ce studenții devin mai performanți, crește gradul de dificultate al sarcinilor.

d) *Creați sarcini de grup care să îi stimuleze pe studenți la divizarea muncii în echipă*. Încercați să structurați sarcinile în așa fel încât fiecare membru al grupului să poată contribui în egală măsură la realizarea sarcinii.

e) *Generați „competiții” între grupuri*.

f) *Luați în considerare posibilitatea de a da examene de grup, în care fiecare student primește nota grupului*. Experiențele de acest gen au arătat că studenții obțin rezultate mai bune în această formulă și agreează această manieră de a da examene colaborative.

18.2.3. Organizarea grupurilor de învățare

a) *Decideți cum se vor forma grupurile:*

- prin randomizare, pentru creșterea eterogenității grupului;
- pe baza preferințelor studenților — se pretează mai bine activităților de seminar, pentru grupe mici, în care membri grupului se cunosc între ei;
- prin decizia profesorului, în funcție de nivelul studenților, de nevoile acestora etc.

b) *Luați în considerare o dimensionare optimă a grupului:*

- în general, grupurile de 4–5 membri funcționează cel mai bine. Dacă grupurile sunt mai mari, crește riscul pasivității membrilor și se reduc oportunitățile de implicare activă;
- cu cât membri grupului sunt mai puțin rodați în acest gen de activitate, cu atât mai mici ar trebui să fie grupurile;
- timpul disponibil este direct proporțional cu mărimea grupului.

c) *Mențineți grupurile stabile.* Chiar dacă există disfuncționalități la nivelul grupului, se recomandă menținerea formulei lor inițiale, fără introducerea unor membri noi și sprijinirea grupului pentru a învăța să rezolve problemele.

d) *Sprijiniți grupurile în planificarea activității.* Acest lucru presupune solicitarea adresată grupurilor de a întocmi un plan și un orar de lucru, pe care coordonatorul îl va discuta cu fiecare grup în parte.

e) *Stabiliți întâlniri / verificări periodice cu grupurile, pentru a urmări activitatea desfășurată până la un anumit moment.*

f) *Oferiți grupurilor mecanisme de relaționare și abordare a acelor membri ai grupului care sunt mai puțin cooperanți.*

Exemple:

— fiecare membru al grupului predă coordonatorului, la sfârșitul activității grupului, o evaluare anonimă a activității celorlalți membri ai grupului. Dacă mai mulți

membri ai grupului indică un același student care nu și-a îndeplinit sarcinile în mod corespunzător, acesta poate primi o notă mai mică decât restul grupului. Acest sistem funcționează dacă grupurile au șansa de a discuta, la jumătatea proiectului, cu acei membri-problemă, oferindu-le, astfel, posibilitatea de a-și modifica modul de participare la grup.

- menținerea grupurilor la 3-4 membri, caz care face dificilă o atitudine pasivă;

- studenților li se comunică necesitatea de a găsi singuri soluții pentru comportamentul neproductiv al grupului;

- grupului i se acordă permisiunea de a exclude, prin decizie majoritară, un membru care nu-și îndeplinește sarcinile. Acesta va trebui fie să convingă grupul să-l reprimească, fie să găsească un alt grup care să-l accepte, altfel nu va primi o notă de trecere la test.

18.2.4. Evaluarea activității în grup

a) *Asigurați-vă că studenții ating nivelul necesar de performanță individuală și că grupurile monitorizează permanent situația membrilor în ceea ce privește achiziția de cunoștințe.*

În acest scop, pot fi realizate scurte evaluări individuale.

b) *Oferiți-le studenților posibilitatea de a evalua eficiența grupului lor.*

O dată sau de două ori pe parcursul activității de grup, membrilor grupului li se cere să discute în cadrul grupului două probleme importante:

- Ce a făcut fiecare membru pentru activitatea de grup până în acel moment?

- Ce ar putea să facă fiecare membru pentru ca activitatea grupului să meargă mai bine?

La sfârșitul proiectului, fiecare student va completa un scurt chestionar de evaluare a eficienței grupului și membrilor săi.

c) *Decideți cum să-i notați pe membrii grupului.*
Variante posibile:

- aceeași notă pentru toți studenții grupului;

— luarea în considerare a contribuției fiecărui student pe baza testelor individuale și a evaluărilor de grup asupra muncii fiecărui membru;

Dacă se acordă aceeași notă pentru întregul grup, nota obținută trebuie să conteze într-o măsură mai redusă la nota finală a cursului.

Este important, atunci când organizați activitatea de învățare didactică, să țineți cont de faptul că atunci când activitățile de grup sunt folosite pentru evaluare, trebuie precizat foarte clar, chiar de la începutul activității, sistemul de evaluare. Este foarte utilă, de asemenea, pentru buna desfășurare a activității și pentru motivarea adecvată a studenților, o combinație între evaluarea individuală și evaluarea de grup.

18.2.5. Modalitățile de abordare a principalelor temeri ale studenților față de munca în grup

- *„Am plătit taxa ca să învăț de la profesori, nu ca să lucrez cu colegii mei, care nu știu la fel de multe”.*

— anunțați studenții de la început că respectivul curs / seminar va folosi activitățile de grup și explicați rolul acestui tip de activitate în economia cursului;

— prezentați studenților cele mai importante studii care probează eficiența activităților de grup.

- *„Grupul nostru chiar nu funcționează”.*

— încurajați studenții și susțineți-i pentru a crește eficiența grupului, conform principiilor prezentate anterior.

- *„Studenții nu vor dori să lucreze în grupuri”.*

Principalele obiecții vin de la studenți obișnuiți să lucreze în regim individual, care nu se simt confortabil în situația de a-i ajuta pe alții sau de a fi ajutați.

— oferiți sarcini bine structurate, oferiți direcții clare studenților, sprijiniți-i în setarea unor expectanțe realiste asupra modului în care fiecare va trebui să contribuie și să interacționeze în grup și motivați-i pentru a face acest lucru.

- *„Studenții nu vor lucra bine în grup”.*

- dacă sunt respectate criteriile de organizare a grupurilor, acestea vor reuși să funcționeze coerent.
- *„Dacă voi lucra în grup, nu voi putea să acumulez aceeași cantitate de informație pe care aș acumula-o pe cont propriu”.*
- deși se ating, într-adevăr, mai puține teme, acest gen de activitate sporește abilitatea de a rezolva problemele și facilitează o mai bună înțelegere a materialului.

Aceste principii de organizare a grupurilor sunt foarte utile pentru orice profesionist care dorește să-și antreneze beneficiarii într-o învățare activă, participativă. Organizarea seminariilor în această manieră poate necesita un efort suplimentar, pe care îl presupune pregătirea activității, monitorizarea ei, oferirea de feedback și evaluări coerente, dar, în același timp, permite crearea unui climat foarte constructiv pentru studenți și, nu în ultimul rând, o mai bună comunicare și relaționare cadru didactic-student.

18.3. Aspecte ale desfășurării muncii în grup din punctul de vedere al studentului

În activitatea academică, adeseori sunteți puși în situația de a lucra într-un anumit grup, doar pentru a îndeplini o sarcină (proiect, prezentare, raport, cercetare etc.). Deoarece aici există și presiunea timpului pentru atingerea acestui obiectiv, este extrem de important să deveniți cât mai repede o echipă care lucrează eficient împreună.

Există, probabil, câteva întrebări pe care vi le puneți fiecare dintre voi atunci când lucrați în grup. Găsirea răspunsului ar putea constitui un pas important pentru voi în decizia de a lucra împreună cu colegii voștri în vederea unei mai bune formări profesionale. Vom încerca, în continuare, să răspundem câtorva dintre cele mai frecvente întrebări ale studenților privind munca în grup.

18.3.1. De ce să lucrăm în grup?

— pentru a dobândi o mai mare experiență practică și de învățare;

— pentru că în acest fel puteți beneficia de cunoștințele și abilitățile fiecărui membru al grupului, ceea ce vă poate oferi o mai bună soluționare a proiectului de realizat sau o mai bună înțelegere a materialului;

— vă puteți pune în valoare abilitățile personale în sarcinile care vi se potrivesc cel mai bine;

— puteți dobândi un mai înalt simț al responsabilității față de munca proprie și față de colegi.

18.3.2. Care sunt principalele reguli ale muncii în grup?

Iată câteva sugestii care pot fi utile (**, 2006):

Regula 1.

Colaborarea pune în valoare ce știm despre ce avem de făcut și nu doar ceea ce știm, adică ne învață cum să muncim mai eficient. Activitățile de colaborare sunt la fel de importante ca și rezultatele.

Regula 2.

Colaborarea funcționează cel mai bine atunci când ești conștient de faptul că tu colaborezi. Acest lucru face necesar un anumit nivel de formalizare a activității, stabilirea unui set de reguli etc.

Regula 3.

Colaborarea reușește cel mai bine atunci când fiecare are succes în activitatea lui în grup.

Regula 4.

Colaborarea este o responsabilitate esențială în experiența de învățare. Acest lucru are ca esență nevoia de implicare a studentului în predarea și accesibilizarea cursului.

Regula 5.

Nu se știe niciodată ce va scoate la iveală munca de grup. Munca în grup este, prin aceasta, o oportunitate excelentă de autocunoaștere și de cunoaștere a celuilalt. Prin utilizarea abilităților fiecăruia de colaborare, de comunicare, de ascultare, precum și prin noutatea situațiilor pe care le creează, activitățile în grup pot oferi tuturor șansa de a scoate la iveală aspecte necunoscute despre sine, dar și de a descoperi noi valențe ale personalității celor din jur.

Nu ne face întotdeauna plăcere să ne supunem unor reguli, dar este foarte important să delimităm un cadru în

care acționăm și în care avem anumite certitudini privind comportamentele la care ne putem aștepta din partea celorlalți și limitele în care ne putem afirma. Este una dintre condițiile esențiale ale muncii în grup și unul dintre factorii de securitate emoțională pentru fiecare dintre membrii unui grup.

18.3.3. Cum funcționează grupurile?

Este foarte important să înțelegem modul în care funcționează grupurile și elementele esențiale de care trebuie să ținem cont în activitatea de grup. Pentru ca grupul din care faceți parte să funcționeze ca o echipă eficientă este esențial să acordați importanță atât sarcinii pe care o aveți de atins, cât și dezvoltării echipei, cu respect și grijă pentru fiecare membru al acesteia.

Iată un model care explică principalele aspecte care trebuie urmărite și dezvoltate pentru ca un grup să devină repede o echipă eficientă (Adair, 1986):

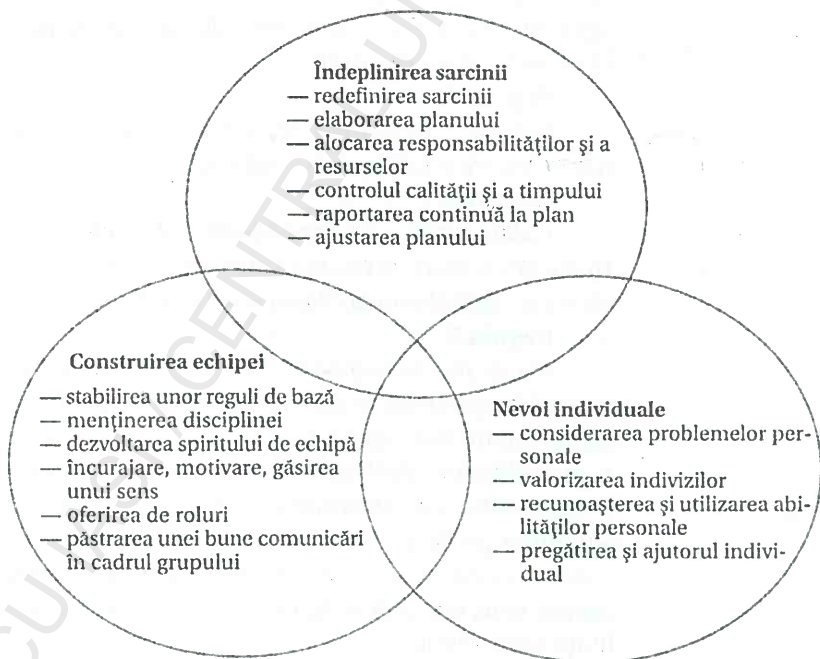


Fig. 1. Modelul echipei eficiente (Adair, 1986)

Să urmărim în continuare câteva aspecte utile referitoare la aceste trei dimensiuni.

a) Îndeplinirea sarcinii

Rezultatele unui grup care lucrează eficient depășesc valoarea produsului individual. Desigur, aceasta presupune aplicarea abilităților de muncă în grup, împărtășirea și discutarea ideilor.

Așadar, când lucrează la un proiect, o echipă eficientă va trece prin următoarele faze:

- **Familiarizarea** — membrii grupului se cunosc între ei și stabilesc ce vor să obțină ca produs (raport, prezentare, poster etc.), timpul limită, modul de evaluare a rezultatului. În această etapă este esențial să aveți o bună comunicare (se elaborează o listă comună cu adrese de e-mail, numere de telefon etc.).
- **Pregătirea** — grupul ajunge să ia o decizie despre ce trebuie făcut, cum vor lucra, cum își împart membrii sarcinile, cum să folosească optim interesul și abilitățile fiecăruia.
- **Activitatea** — desfășurarea propriu-zisă a lucrului la proiect, etapă în care comunicarea eficientă și întâlnirile regulate sunt esențiale.
- **Finalizarea** — ia forma proiectului sau prezentării. Pentru a vă asigura că veți ajunge aici și nu vă veți pierde pe parcurs, delegați unui membru sarcina de a elabora o primă formă brută a proiectului sau, dacă fiecare scrie un capitol, stabiliți un editor care va urmări ca stilul să fie unitar.

b) Dezvoltarea echipei

Odată devenit parte a acestei echipe, este posibil să descoperiți că există în grup persoane pe care le cunoașteți și alți colegi alături de care lucrați pentru prima dată. Acesta poate fi prilej de entuziasm sau de anxietate, dar oricare ar fi sentimentul care vă încearcă, este util să știți că veți avea șansa să experimentați alături de noii voștri parteneri atât momente plăcute, relaxante, cât și situații mai tensionate, contradictorii.

Pentru a reuși să depășiți împreună aceste etape și să atingeți în timp util obiectivul comun, este important să

înțelegeți că este firesc, pentru orice grup nou format, să parcurgă o serie de etape în dezvoltarea sa. Acest lucru vă va ajuta să deveniți mai puțin defensivi, mai conștienți de propriile abilități de relaționare și să contribuiți fiecare la creșterea voastră ca echipă eficientă.

În același timp, pentru eficiența muncii în echipa voastră este important să vă faceți plăcere acest lucru, să vă bucurați de proces. De aceea, **construirea unui spirit de echipă** este ca un ulei de bună calitate pentru motorul care vă conduce către țintă!

Prezentăm mai departe câteva elemente care vă pot ajuta la construirea **spiritului de echipă**:

De ajutor...	De evitat...
☺ Să vă cunoașteți unii pe alții. În cazul în care cei mai mulți dintre voi nu vă cunoașteți sau atunci când lucrați pentru prima dată împreună, este important să începeți prin a vă cunoaște reciproc, prin a afla cât mai multe lucruri despre fiecare dintre cei cu care veți lucra. Este un aspect esențial pentru munca voastră ca grup, înainte de a merge mai departe.	☹ Să nu vă cunoașteți între voi și să vă mulțumiți cu a vorbi puțin, și, cel mai adesea, doar despre sarcina academică.
☺ Să vă creați ocazii de a desfășura diverse activități împreună, în contexte cât mai variate.	☹ Să nu vă întâlniți în alt context, presupunând că nu aveți altceva în comun
☺ Să creați împreună o atmosferă de încredere, în care să vă simțiți în siguranță atunci când vorbiți despre subiecte importante pentru fiecare dintre voi	☹ Să vă simțiți nesiguri în grup, așa încât să aveți dificultăți în a vă dezvălui în fața colegilor.
☺ Să identificați punctele tari și slabe ale echipei	☹ Să considerați lipsită de sens cunoașterea punctelor tari și slabe ale echipei
☺ Să identificați care sunt preferințele membrilor grupului vostru în ceea ce privește modul de a lucra împreună ca grup	☹ Să dați voie unora dintre membri să domine grupul
☺ Să vă asigurați că toți se simt parte a echipei	☹ Să permiteți ca unii membri să-i excludă pe alții
☺ Să încurajați exprimarea sentimentelor în grup	☹ Să păstrați nivelul formal, fără a vă exprima sentimentele, de teamă că lucrurile pot sfârși rău
☺ Să elaborați un plan de acțiune și să țineți cont de el pe tot parcursul activității	☹ Să vă bazați pe faptul că va exista cineva care să preia controlul din când în când sau să lucrați individual și la sfârșit să reuniți rezultatele, sperând că va fi bine
☺ Fiecare să se simtă sprijinit de echipă	☹ Să considerați că este neesențial suportul echipei, acesta fiind rolul prietenilor fiecăruia

Un aspect important în construirea echipei este reprezentat de capacitatea de a oferi și de a primi feedback. Este de un real ajutor să privim acest lucru ca un dar și să nu devenim defensivi. E important să ascultăm cu atenție și să luăm notițe, dacă se poate, pentru a face referire exactă la acesta mai târziu. Punctele atinse pot constitui mai apoi pași în planul procesului de dezvoltare personală la care v-ați angajat împreună.

Desigur, o altă abilitate importantă este aceea de asertivitate. Concret, în această situație este vorba despre a vă exprima opinia și a argumenta dacă nu sunteți de acord cu feedback-ul primit, dar rămânând deschiși față de acesta.

Iată câteva principii utile în a oferi feedback:

Principiu	Motivul
Fiți descriptivi, nu evaluativi (spuneți ce vedeți, nu opinia personală)!	Evită intrarea în defensivă a celui care primește mesajul.
Fiți specifici, nu generali!	Comentariile vagi sunt dificil de utilizat pentru dezvoltarea personală, spre deosebire de aspectele concrete.
Fiți sinceri, dar sensibili!	Nu sunteți puși în situația de a da feedback doar pentru a arăta câte știți, așa că e important să păstrați în minte nevoia celui care primește! Feedback-ul insensibil poate fi distructiv.
Fiți constructivi!	Tratați aspecte la care cel care ascultă poate lucra și stă în puterea lui să facă schimbări.
Lăsați ascultătorul să aleagă feedback-ul!	Întrebați-l pe cel care va primi feedback-ul în legătură cu ce dorește să audă despre părerea voastră.
Dați feedback la timpul potrivit!	Pentru a putea fi folosit, e important să oferiți informația la timpul potrivit.
Fiți clari!	Este important ca receptorul să poată nota feedback-ul și chiar să-l reformuleze dacă are nevoie.

A ști cum să oferi feedback-ul este un instrument de mare preț în orice activitate care presupune muncă în grup. Pe de altă parte, a stăpâni această abilitate vă dezvoltă capacitatea de a primi, la rândul vostru, feedback-ul colegilor sau al profesorilor, șefilor etc.

Deși este un proces cu urcușuri și coborâșuri, construirea spiritului de echipă este vital pentru buna funcționare a grupului din care faceți parte. Totodată, este util să păstrați în minte faptul că acest proces nu se încheie odată ce echipa este formată; ea trebuie menținută prin efort comun, prin deschidere, onestitate, respect și comunicare eficientă.

c) **Nevoile individuale** — se referă la necesitatea de a lua în considerare nevoile și problemele fiecărui membru al grupului vostru, la valorizarea fiecăruia pentru ceea ce face și ceea ce este fiecare, la recunoașterea și utilizarea abilităților personale, pregătirea și ajutorul oferit în mod individual.

Doar în măsura în care veți fi capabili să vă organizați ca grup funcțional, bazat pe încredere și respect reciproc, în care accentul să cadă pe valorizarea contribuției fiecăruia dintre voi la munca de grup, veți putea duce cu succes la capăt sarcinile pe care le aveți de îndeplinit, obținând din activitatea comună o satisfacție personală maximă și o reală dezvoltare personală.

18.3.4. Câtă realitate sau câtă ficțiune există în cele mai importante temeri ale mele față de munca în grup? (apud ***, 2006)

▪ „Ideile mele individuale se vor pierde”

Realitate sau ficțiune? De obicei, ambele

În grup, nici o idee nu este mai importantă decât celelalte, ceea ce duce la faptul că nu întotdeauna veți avea satisfacția de a vă regăsi ideile personale întocmai în raportul final. Evitați pierderea ideilor voastre în întregime prin retragerea din discuțiile la grup, dar evitați, în același timp, și încercările de a controla grupul și de a-i reduce pe ceilalți la tăcere.

Pentru a realiza acest lucru, în grup este important:

- **să încurajați dezacordul** — contradicțiile sunt eficiente în grup pentru testarea solidității unor idei, cu condiția ca aceste contradicții să se facă pe idei și nu pe persoane;

- *să încurajați o atitudine de colaborare* — ceea ce presupune a-l considera pe fiecare membru al grupului ca pe o sursă de cunoaștere, raportul final fiind o valorificare a aportului pe care fiecare dintre voi îl poate aduce în activitate;
- *fiți pregătiți să faceți compromisuri* — fiecare dintre membri grupului cedează puțin într-o interacțiune de grup, în așa fel încât rezultatul final să fie o idee nouă, generată din dezbaterea critică a ideilor din grup. Decideți unde sunteți dispuși să cedați în apărarea ideilor proprii și unde nu sunteți gata de compromisuri.
- *luați în considerare posibilitatea de a include unele dezacorduri în lucrarea finală* — în măsura în care sarcina permite acest lucru, ar putea deveni interesant să includeți în raportul final mai mult decât un răspuns „corect”, având în vedere că prezentarea unor perspective multiple asupra unei teme poate fi constructivă.

▪ *„Aș putea că scriu mai bine lucrarea de unul singur”*
Realitate sau ficțiune? De obicei, ambele

În marea majoritate a cazurilor, lucrările scrise în colaborare sunt mai bune decât cele ale autorilor unici, conținutul lor fiind, de obicei, mai bine documentat, mai bine gândit, incluzând mai multe perspective etc.

Pentru ca acest lucru să devină real, este important să țineți cont de anumite aspecte:

- *împărțiți sarcinile de elaborare a lucrării*, în funcție de abilitățile fiecărui membru al echipei;
- *împărțiți lucrarea în secțiuni*, în așa fel încât fiecare să poată participa la elaborarea acelei părți cu care este mai familiarizat;
- *lăsați-vă suficient timp pentru a revizui lucrarea finală*, în așa fel încât stilurile diferite de redactare să fie armonizate;
- *fiți critici*, fără a vă teme să criticați constructiv munca altora și fără a vă simți amenințați de eventualele critici la care munca voastră este expusă.

▪ **„Nota mea va depinde de ce fac ceilalți”**

Realitate sau ficțiune? Realitate

Cel puțin în parte, dacă nu în totalitate, nota va depinde de ce fac ceilalți, lucru care poate avea consecințe pozitive, dar poate să genereze și disensiuni în grup. Poate crește nivelul de motivare și de implicare în sarcină a fiecărui participant la grup. Există, însă, ca în orice altă activitate umană, și oameni cu un nivel mai scăzut de motivare, mai puțin interesați de note sau mai puțin dispuși la eforturi.

În acest caz, pentru a contracara agravarea unor asemenea situații, trebuie să luați o serie de măsuri, chiar de la începutul activității de grup:

→ *stabiliți reguli și respectați-le* — ceea ce va permite, printre altele și setarea unor consecințe pentru diversele comportamente posibile în grup.

Ex.: dacă cineva lipsește de la o întâlnire sau nu îndeplinește o anumită sarcină, această persoană va trebui să dactilografieze lucrarea finală, să cumpere pizza pentru următoarea întâlnire etc.; dacă cineva lipsește constant de la întâlniri sau omite constant deadline-urile, grupul poate decide excluderea acestui membru al grupului din proiect; grupul poate decide să scrie o evaluare a activității respectivului student, pe care să o predea coordonatorului o dată cu lucrarea.

→ *vorbiți despre ceea ce vă nemulțumește* — doar prin discutarea nemulțumirilor în grup, poate exista șansa corectării comportamentelor neadecvate și menținerea unei atmosfere favorabile activității. Reversul ar fi ca unii membri ai grupului să muncească mai mult, să-și asume un volum mult mai mare de sarcini decât ar trebui să îndeplinească, pentru că nu îndrăznesc, din diverse motive, să ridice problema aceasta.

▪ **„Munca de grup va consuma mai mult timp decât dacă aș lucra singur”**

Realitate sau ficțiune? Realitate

Scrierea unei lucrări ca activitate de grup este mai cronofagă, dar rezultatul este, de obicei, mai bun decât cele obținut prin activitatea individuală, din motivele amintite anterior. Ea presupune, însă, în același timp, o cantitate mare de muncă individuală.

▪ **„Membrii grupului meu nu sunt la fel de deștepți ca mine”**

Realitate sau ficțiune? Ficțiune

Este una dintre cele mai periculoase atitudini în grup, total contraproductivă și generatoare de conflicte.

Pentru a evita o asemenea situație:

→ *discutați la prima întâlnire în grup care sunt punctele tari și punctele slabe ale fiecărui membru al echipei* — pentru a identifica care sunt lucrurile pe care vă puteți baza și care sunt cele care vor necesita o atenție mai mare;

→ *exersați ascultarea* — este ușor să-i judeci pe ceilalți pe baza propriilor tale prejudecăți; este mult mai dificil, dar și mult mai important să-i asculți pe ceilalți, ceea ce înseamnă să urmărești nu doar conținutul verbal, ci și atitudinile, gesturile acestora etc. Poate deveni unul dintre comportamentele cele mai generatoare de satisfacții, prin bucuria de a-i descoperi pe ceilalți, așa cum sunt ei în realitate;

→ *încurajați o atitudine de colaborare* — uneori puteți învăța mai mult de la cineva despre care credeți că „greșește”, pentru că acesta poate oferi o perspectivă pe care ați ignorat-o.

▪ **„Nu vom reuși să ne înțelegem”**

Realitate sau ficțiune? Ambele

În grup, apar adesea neînțelegeri, care pot fi stimulative, obligând la o aplecare mai atentă asupra temei. O înțelegere absolută asupra tuturor aspectelor este sterilă în grup, la fel și o stare de conflictualitate permanentă. Soluția este găsirea unui echilibru între momentele de

neînțelegere și cele de obținere a acordului asupra unor probleme discutate.

Pentru a evita aceste aspecte, poate fi util:

- *să desemnați un mediator*, în cadrul fiecărei ședințe, care să contabilizeze opiniile și argumentațiile diferite. La un anumit punct al întâlnirii, mediatorul va expune opiniile consemnate, încercând să obțină un consens. Mediatorul nu participă activ la discuții.
- *decideți dacă este necesar să fiți de acord*. Uneori, punctele de vedere diferite pot fi consemnate ca atare în lucrarea finală.
- *stabiliți reguli pentru discuții* — contestarea ideilor este eficientă, atacurile personale nu; atrageți atenția celor care merg prea departe.

- **„Nu am timp să mă întâlnesc cu ceilalți în afara orelor”**

Realitate sau ficțiune? Uneori o realitate

Disponibilitatea de a te întâlni cu ceilalți este cheia activității de grup! Uneori, însă, acest lucru nu este posibil. În acest caz, pot fi luate în considerare modalități alternative de comunicare:

- *email* — permite schimbul de drafturi, pe care fiecare persoană poate face modificări, transmise ulterior tuturor celorlalți membri ai echipei;
- *chat-uri* — grupul își poate construi propriul chat, pe care să poată comunica în mod direct;
- *întâlniri parțiale* — participanții la grup se pot întâlni pe grupuri, cu condiția să existe o persoană care să participe la toate întâlnirile separate și care să transmită informațiile de la un grup la altul. Această variantă poate funcționa până în stadiul deciziei finale asupra raportului.
- *întâlniri în weekend*.

- **„Voi sfârși prin a face eu toată munca”**

Realitate sau ficțiune? Ficțiune

Acest lucru se poate întâmpla fie în cazul în care sunteți incapabil să cedați controlul, fie în cazurile în care nu puteți să vă apărați dreptul de a munci în mod egal, din diverse motive (timiditate, dorința de a fi apreciat de ceilalți etc.)

Acestea sunt, probabil, doar câteva dintre întrebările sau temerile care vă frământă, atunci când sunteți puși în situația de a lucra într-un grup. Este adesea dificil să renunțăm la afirmarea individuală în favoarea reușitei grupului. Este important, însă, să nu uitați, atunci când vă gândiți la toate aceste lucruri, că activitatea de grup nu este doar un mijloc de a îndeplini sarcinile școlare sau de a obține o notă, ci poate deveni o sursă reală de învățare și, mai ales, o sursă de satisfacție importantă, care derivă din bucuria întâlnirii cu ceilalți într-un act creativ.

18.3.5. La ce mă pot aștepta în cazul muncii în grup?

Există câțiva **factori** vitali în succesul unui proiect de grup. E absolut necesar să stabiliți împreună modul în care grupul va trata fiecare dintre acești factori (apud ***, 2006):

- a. **Acordul** — nu există grupuri în care acordul să fie complet. Unele dintre cele mai productive grupuri pot avea frecvente momente de dezacord, petrec mult timp comițând erori sau mergând pe căi eronate până la momentul consensului.
- b. **Conflictul** — este util și trebuie încurajat, atâta vreme cât este direcționat spre sarcină și spre mijloacele de a rezolva sarcina. Conflictul personal, orientat către un membru al grupului este, însă, dăunător și contraproductiv.
- c. **Socializarea** — ca orice grup uman, și în grupurile de lucru există momente de socializare, în care se spun glume, povești etc. Aceste momente sunt importante în economia grupului, facilitând cunoașterea, descoperirea stilurilor de comunicare, manifestarea simțului umorului. Este o cale eficientă de construire a identității de grup și a încrederii între membrii grupului. Devine, însă, contraproductivă dacă ocupă mult din timpul grupului,

sarcina grupului riscând să fie minimalizată în favoarea interacțiunii de acest tip.

- d. **Decizii eronate** — în mod inevitabil, unele dintre deciziile grupului sunt eronate. Greșelile, testarea unor opțiuni care se dovedesc neviabile nu reprezintă, însă, o „pierdere de timp”, fiind adesea singura cale de a descoperi ce trebuie făcut pentru a rezolva sarcina. Pot genera dificultăți de ordin relațional la nivelul grupului, datorită tendinței, prezente frecvent, de a blama un alt membru al echipei pentru o sugestie eronată. Este foarte important de reținut că *timpul petrecut în realizarea unei sarcini este productiv, chiar dacă nu conduce la un produs tangibil*.
- e. **Angajare inegală în sarcină** — este greu de evitat, dar poate fi contracarată prin setarea unor „penalități” pentru cei care sabotează munca grupului.

18.3.6. Ce tip de decizii trebuie să luăm înainte de a începe lucrul, pentru a evita problemele ulterioare?

Aceste decizii inițiale sunt foarte importante pentru a evita orice neînțelegeri, la orice nivel, după începerea activității.

- a. *Decideți asupra formatului întâlnirilor și asupra structurii fiecărei întâlniri.* Poate fi utilă, de asemenea, alegerea unui *secretar* la începutul fiecărei întâlniri, pentru a avea o imagine finală asupra desfășurării întâlnirii și pentru a sintetiza mai ușor ce s-a făcut și ce mai e de făcut în întâlnirile următoare. Este utilă planificarea, la sfârșitul fiecărei întâlniri, a punctelor de atins în următoarea întâlnire.
- b. *Stabiliți regulile discuției.* Dezbaterile pot degenera uneori în discuții sterile sau atacuri personale. Regulile de comunicare trebuie stabilite de la început și respectate cu rigurozitate.

Exemple de reguli:

- fără atacuri personale;
- se discută ideile și nu persoanele;

- fără ridicarea vocii; orice dispută trebuie menținută la un ton rațional;
- fără porecle;
- evitarea unor comentarii jignitoare.

c. *Stabiliți un orar al activității grupului și respectați-l.* Acest lucru poate fi util pentru monitorizarea reciprocă a activității, astfel încât nimeni să nu rămână să facă toată treaba la sfârșit.

d. *Stabiliți penalitățile pentru absența de la ședințe sau depășirea termenelor.*

e. *Discutați despre ce poate aduce fiecare membru în activitatea de grup.*

18.3.7. De unde știu care este cel mai bun rol pentru mine în echipă, unde voi fi cel mai eficient?

Cunoașterea propriilor abilități de lucru în echipă și pe cele ale colegilor și utilizarea potrivită a acestora în atingerea sarcinii crește mult eficiența grupului vostru. Fiecare va contribui în mod diferit și va juca alt rol, important fiind să preluați cele mai potrivite sarcini pentru voi.

Este important, într-o primă fază, să identificați ce tip de persoană sunteți, iar pentru aceasta puteți folosi următoarea clasificare:

- **Persoană de acțiune** — vă caracterizează nevoia de a face diverse lucruri, sunteți extravertiți și celor din jur li se poate părea că faceți puțin pe șefii.
- **Persoană gânditoare** — vă spuneți că mai întâi trebuie să rezolvați lucrurile, sunteți introvertiți și vă place să lucrați singuri înainte de a acționa. Nu sunteți foarte comunicativ.
- **Persoană orientată către oameni** — sunteți conștienți și înțelegeți modul în care oamenii acționează în cadrul echipei, vă place să fiți alături de ceilalți și comunicați bine.

Mai apoi, puteți trece la faza de distribuire a rolurilor și responsabilităților în cadrul echipei voastre. Este important acum să discutați cu toți ceilalți membrii ai echipei în legătură cu potrivirea fiecăruia în rolul ales, să comparați autopercepția cu imaginea celorlalți. Amintiți-vă că pentru

a lucra eficient este nevoie să acoperim rolurile principale cu acei colegi care au abilitățile necesare, se descurcă bine în aceste poziții, și, mai presus de toate, le place să facă aceasta.

După ce identificați cărui rol vă potriviți fiecare cel mai bine, este important să verificați să nu rămână poziții nealocate. Pentru aceasta, poate va fi nevoie ca unii dintre voi să se adapteze. Este un proces în care buna comunicare, implicarea și respectul celuilalt sunt esențiale! Odată rolurile stabilite, este utilă alocarea clară de sarcini pentru fiecare membru al echipei. Discutarea și notarea acestora, pentru a putea fi urmărite pe parcurs, poate fi extrem de folositoare.

18.3.8. Care este cea mai bună modalitate de organizare a activității grupului?

Ca și în activitatea individuală, cele mai importante momente se referă la: culegerea informației, decizia asupra modului de abordare a temei, scrierea raportului final, revizuirea finală. Mai precis, va trebui să realizați următoarele activități:

- a. Cercetarea bibliografică* — identificați bazele de date, resursele bibliografice necesare și repartizați consultarea lor între membri echipei. Cercetarea bibliografică se încheie cu un raport al fiecărui membru implicat în cercetare, care va fi accesibil întregului grup.
- b. Cercetarea de teren* — dacă este necesară pentru tema dată; repartizați sarcinile de teren. Activitatea propriu-zisă se finalizează cu un raport, disponibil pentru restul echipei.
- c. Decizia privind modul de tratare a problemei date.* Stabiliți acest lucru înainte de finalizarea cercetării, pentru că altfel se riscă pierderea sau neglijarea unor aspecte și informații importante.
- d. Obținerea consensului privind structura și organizarea lucrării.* După etapele anterioare, veți avea de îndeplinit cea mai dificilă sarcină: decizia asupra modului de elaborare a raportului final (secțiuni, mod de organizare etc.). Este un consens

important, întrucât ceea ce scrieți fiecare dintre voi trebuie să fie în acord cu celelalte părți, elaborate de ceilalți membri ai echipei.

Sunt pași importanți care implică în mod necesar o decizie colectivă. Fiecare dintre aceste etape au rolul lor în succesul activității și modul în care fiecare își îndeplinește sarcina va da măsura calității produsului final.

18.3.9. Cum vom reuși să scriem o formă finală coerentă a raportului?

Pentru aceasta, sunt necesari câțiva pași:

- a. *Determinați cum va trebui „să sune” forma finală a lucrării.* Sunt acceptabile stiluri diferite de redactare sau va trebui să aibă un stil unic? Raportul final poate include puncte de vedere diferite asupra temei respective? Care este forma standard de elaborare a unei asemenea activități în domeniul vostru de studiu?
- b. *Împărțiți sarcinile de scriere.* Fiecare membru al echipei poate scrie o porțiune din document. Grupul va discuta apoi asupra formei finale rezultate, după care se fac revizuirile. Acest lucru poate fi productiv doar în condițiile în care se alocă un interval suficient de timp pentru a discuta organizarea finală a lucrării. Altfel, secțiunile vor putea degenera în digresiuni sau se vor repeta.
- c. *Scrieți introducerea, concluzia și elementele de tranziție împreună, pentru ca textul „să curgă”.*

18.3.10. Ce ar trebui să facem pentru a folosi timpul grupului cât mai eficient?

Sintetizând tot ceea ce am discutat anterior, esențiale sunt:

- a. Pregătirea;
- b. Setarea unui program clar de desfășurare a activității;
- c. Stabilirea unui secretar pentru fiecare ședință;
- d. Negocierea fiecărei poziții față de tema respectivă;
- e. Acceptarea contradicțiilor;

f. Strictețea în respectarea deadline-urilor.

Așa cum puteți observa, organizarea și desfășurarea muncii în grup nu este un lucru foarte ușor. Respectiv sunt necesare, în afară de o bună motivație și înțelegerea principalelor aspecte care definesc acest tip de activitate, abilități de comunicare și de rezolvare a conflictelor, disponibilitatea de a oferi și de a primi în relațiile cu ceilalți membri ai grupului, capacitatea de a renunța la afirmarea individuală în favoarea reușitei grupului. Finalitatea implicării într-un asemenea demers de învățare compensează, însă, toate posibilele dificultăți și dileme. Ceea ce oferă cu certitudine munca în grup este bucuria întâlnirii cu ceilalți într-un act intelectual de creație și pregătirea pentru o piață a muncii în care, aproape întotdeauna, reușita este garantată de colaborarea eficientă într-o echipă.

Capitolul 19

CUM SE PREGĂTEȘTE ȘI DESFĂȘOARĂ UN ATELIER

Ioana Duma și Andreea Ionescu

Cuprinsul capitolului:

19.1. Etape de lucru în pregătirea și desfășurarea unui atelier

19.1.1. Pregătirea atelierului

19.1.2. Publicitatea pentru atelier

19.1.3. Derularea atelierului

Obiective:

La finalul acestui capitol, cititorii vor fi în măsură să:

- Dețină un ghid util pregătirii și desfășurării unui atelier;
- Identifice principalele etape în pregătirea unui atelier;
- Se familiarizeze cu aspecte specifice, teoretice și practice, necesare în desfășurarea unui atelier;
- Se familiarizeze cu unele exerciții utile în derularea unui atelier;
- Înțeleagă unele procese care apar în derularea unui atelier și a unor modalități concrete de a le gestiona.

Atelierele sunt situațiile în care indivizi cu o anumită preocupare se reunesc pentru a dobândi o experiență comună și pentru a găsi răspunsuri la unele întrebări. Dacă ne gândim la termenul din limba engleză, „workshop”, am putea spune că accentul cade pe lucrul împreună, „work”, în timp ce „shop” ne duce cu gândul la locul în care se schimbă obiecte de valoare similară. În

acest sens putem înțelege că succesul atelierului, al „workshop”-ului, depinde de schimbul de idei între participanți și aceasta deoarece participanții, priviți în ansamblu, pot avea mult mai multă experiență în ceea ce privește tema atelierului decât facilitatorul (persoana care conduce atelierul)!

În cadrul unui atelier, relația dintre facilitator și participanți este interactivă, participanții contribuind activ la crearea conținutului și a rezultatului atelierului. De asemenea, conținutul și structura atelierului pot fi modificate pe parcurs pentru a se adapta nevoilor participanților. Aceste aspecte diferențiază atelierul de o prezentare sau de o conferință, situații în care relația dintre trainer / conferențiar și auditoriu este percepută ca fiind mai detașată, iar informațiile furnizate în cadrul unei conferințe sunt văzute ca fiind „pregătite de acasă”.

Un atelier poate fi construit în multe moduri, în funcție de tematica aleasă, de structura participanților și de creativitatea facilitatorului.

Prezentăm în acest material câteva linii directoare pentru organizarea și derularea unui atelier. Având în vedere formarea noastră și experiența în conducerea activităților de grup în domeniul psihologiei clinice și al psihoterapiei, am ales predominant exemple din aceste domenii. Unele dintre acestea pot fi utilizate cu succes și în derularea atelierelor în alte domenii ale psihologiei sau pot fi adaptate conform specificului temei atelierului.

19.1. Etape de lucru în pregătirea și desfășurarea unui atelier

19.1.1. Pregătirea atelierului

- **Alegerea temei.** Când alegeți tema atelierului răspundeți-vă la întrebarea: ce vreți să prezentați comunității profesionale sau beneficiarilor atelierului pe care îl veți susține? Desigur că răspunsul va ține cont de o serie de factori, printre care: nivelul dv. de competență, interesul dv. în domeniu și al comunității căreia vă adresați, cadrul general al manifestării (dacă este vorba despre un atelier în

cadrul unei conferințe, simpozion etc.) și tematica acesteia, actualitatea subiectului în domeniu și interesul de care se bucură printre specialiștii domeniului, nivelul de cunoștințe al participanților.

■ **Stabilirea numărului de participanți.** Pentru ca toți membrii grupului să se poată implica în derularea atelierului, atât în cadrul exercițiilor pe grupuri mici, cât și în activitățile din plen, numărul optim de participanți este 20 de persoane.

Pentru a lucra eficient, uneori va fi util să formați grupuri mici, de maximum 5–7 persoane, așa că 20–21 de oameni pot participa cu succes. Dacă se depășește această limită, există riscul ca unii participanți să rămână retrași și tăcuți.

■ **Stabilirea structurii auditoriului.** Pentru planificarea unui atelier de succes poate fi important să selectați participanții în funcție de anumite aspecte legate de tematica atelierului. De exemplu, dacă organizați un atelier cu o tematică adresată cuplurilor, viitorilor părinți sau psihoterapeuților, puteți permite participarea la atelier doar a acestor categorii de statut personal și profesional.

Este posibil să derulați un atelier cu un grup deja format. În această situație, informați-vă despre experiența membrilor de a lucra împreună, despre nivelul cunoașterii lor în ceea ce privește tema abordată și mai ales despre stadiul de dezvoltare a grupului. Pentru determinarea acestui stadiu, puteți folosi modelul propus de Tuckman (1965 apud Parr, 2002), care identifică următoarele stadii de dezvoltare a unui grup:

- *formarea* (indivizii sunt preocupați de a fi acceptați în grup, adună informații și evită pe cât posibil conflictele);
- *furtuna* (apar primele conflicte, legate de grup, sarcini sau roluri, care pot fi mai mult sau mai puțin escaladate; indivizii resimt nevoia de claritate structurală și reguli, pentru evitarea și soluționarea conflictelor viitoare);

- *normarea* (grupul deține reguli clare care definesc apartenența membrilor, aceștia se ascultă între ei, se apreciază și se sprijină reciproc; grupul poate rezista la presiunile exterioare care îi amenință coeziunea sau se poate reînnoia în stadiul de furtună);
- *performarea* (nu toate grupurile ating acest stadiu de flexibilitate și interdependență, de încredere reciprocă ce permite independența, loialitatea și morală; indivizii se pot concentra optim atât asupra sarcinii cât și asupra oamenilor);
- *despărțirea* (stadiu adăugat în 1975, caracterizat de detașarea indivizilor de grup și de sarcini, cu bucuria de a fi făcut parte din grup, tristețea pierderii și conștiința de a fi realizat ceva alături de acesta).

Stabiliți obiectivele atelierului, gradul de responsabilitate și libertatea de acțiune acordată participanților în concordanță și cu toate aceste aspecte.

■ **Alcătuirea structurii atelierului** presupune stabilirea câteva aspecte:

- a conceptelor pe care v-ați propus să le prezentați, a modalității în care veți exemplifica aplicabilitatea lor (de ex. prezentarea unor studii de caz, demonstrații din partea facilitatorului, exerciții);
- a timpului alocat fiecărei etape din derularea atelierului (vezi etapa III);
- a limitelor de timp (pauze, ore de începere, de încheiere a activității).

■ **Resurse.** Pentru succesul unui atelier este importantă alegerea unor materiale potrivite pentru prezentarea temei și a resurselor de care participanții vor avea nevoie pentru derularea exercițiilor. Aici pot fi incluse obiecte foarte diverse, în funcție de temă și grup: de la flipchart, markere, post-it, videoproiector, laptop, boxe, până la creioane colorate, foarfece, lipici, baloane, bețișoare parfumate, șosete, pături etc. Alcătuiți o listă detaliată cu

toate acestea și asigurați-vă că persoanele responsabile de aducerea lor vor face asta. Dacă doriți ca participanții să aducă de acasă o parte din aceste resurse, aveți grijă ca anunțul să ajungă la aceștia, să fie făcut clar, din timp, poate chiar reamintit înaintea atelierului.

O resursă importantă este sala în care veți desfășura atelierul. Asigurați-vă că este suficient spațiu pentru exercițiile care necesită lucrul în grupuri de două-trei persoane sau pentru situații în care participanții trebuie să se întindă.

19.1.2. Publicitatea pentru atelier

- Publicitatea pentru un atelier susținut la o conferință este realizată prin programul conferinței. În prezentarea atelierului este important ca titlul să fie atrăgător și relevant pentru tema discutată, iar rezumatul să cuprindă aspectele cheie puse în discuție și tipul exercițiilor / aplicațiilor. Nu uitați să precizați numărul maxim de participanți și structura auditoriului, dacă este cazul. De asemenea, informați potențialii participanți despre procedura de înscriere la atelier (de exemplu, on-line, telefonic sau la fața locului).
- Pentru atelierele organizate de instituții / asociații publicitatea se realizează prin diferite moduri, cum ar fi anunțurile prin afișe postate în diferite locații sau prin mass-media. Este recomandabil ca anunțurile să cuprindă câteva date de interes, cum ar fi:
 - instituția organizatoare;
 - titlul atelierului;
 - persoanele care susțin atelierul: nume, formare, loc de muncă, experiența în domeniul temei atelierului;
 - unde și când se va derula atelierul;
 - numărul maxim de participanți și structura auditoriului, dacă este cazul;
 - taxa de participare și modalitatea de plată;

- modalitatea de înscriere, datele persoanei de contact pentru înscriere.

19.1.3. Derularea atelierului

Derularea structurata a unui atelier poate cuprinde mai multe etape:

1. Prezentarea facilitatorului și a participanților;
2. Prezentarea structurii atelierului;
3. Stabilirea obiectivelor de învățare;
4. Derularea prezentărilor tematice, a aplicațiilor și exercițiilor;
5. Concluzii și discuții;
6. Feedback pentru facilitator(i).

a. Prezentarea facilitatorului și a participanților

Adeseori participanții la un atelier sunt foarte interesați de persoana facilitatorului. De aceea, prezentarea acestuia este un moment important. Spuneți participanților cine sunteți, ce formare și ce specializări aveți, care este locul dv. de munca, ce preocupări profesionale aveți, care este experiența dv. în domeniul temei atelierului. Invitați participanții să vă adreseze întrebări cu privire la experiența profesională pe care o aveți.

La fel de importantă pentru derularea atelierului este și prezentarea participanților. Cunoașterea profesiei, a zonelor de interes și a motivelor participării la atelier poate fi utilă facilitatorului pentru a structura conținutul atelierului. Aceste informații, alături de cele referitoare la obiectivele de învățare, pot ajuta facilitatorul să răspundă nevoilor participanților și să crească gradul lor de implicare.

Uneori, datorită numărului mare de participanți, nu este posibilă prezentarea fiecărui participant. În această situație puteți propune participanților să își scrie numele pe o etichetă autocolantă și să o lipească pe haină, la vedere, astfel încât ceilalți să i se poată adresa pe nume. De asemenea, le puteți solicita să se prezinte în două propoziții, prin trei atribute sau în alte moduri care evită prelungirea acestei etape mai mult decât este benefic pentru structura de timp a atelierului.

b. Prezentarea structurii atelierului

Puteți începe prin a le spune participanților câteva cuvinte despre tema aleasă și legătura dv. cu aceasta, de ce anume ați ales-o pentru atelier, la fel cum puteți folosi o povestire scurtă, o întrebare al cărei răspuns să îl urmărească pe parcursul atelierului etc. Rolul acestui prim moment este de a introduce treptat participanții în temă și de a le capta atenția.

Puteți trece direct la prezentarea structurii atelierului, sau, dacă participanții nu au mai lucrat până acum împreună și nu se cunosc, puteți precede acest moment cu un exercițiu care să faciliteze stabilirea de legături între ei (*ice-breakere*, exerciții care durează nu mai mult de 5–7 minute, în care participanții „se joacă” puțin împreună și ajung să își comunice numele și, eventual câteva cuvinte despre ei, ceea ce contribuie la coeziunea rapidă a grupului). De asemenea, aici puteți folosi un exercițiu prin care participanții își exprimă creativ așteptările și temerile față de atelierul la care vor participa.

Prezentarea propriu-zisă a structurii atelierului este importantă pentru a le crea participanților un cadru în care să-și proiecteze așteptările. De asemenea, posibilitatea de a urmări derularea atelierului facilitează înțelegerea temei, sporește implicarea participanților și îi ajută să-și atingă obiectivele personale.

Pentru a face acest moment cât mai eficient, este recomandată notarea principalelor momente, subteme, puncte care vor fi dezbătute pe foi de flipchart care să rămână afișate la vedere pe tot parcursul atelierului.

De asemenea, tot acum este momentul în care să precizați cadrul temporal de desfășurare a atelierului reamintind ora de încheiere a acestuia, durata pauzelor și numărul acestora (dacă este cazul unui atelier care se întinde pe durata mai multor zile, este utilă stabilirea orelor de începere și încheiere a lucrului pentru fiecare dintre acestea).

Stabilirea unor reguli comune de lucru (sau *contracte*) contribuie la crearea unui cadru de siguranță pentru

* Contractele sunt definite în Analiza Tranzacțională ca angajamente bilaterale explicite asupra unui curs de acțiune bine definit (Berne, 1977)

grup. Aceste reguli pot să delimiteze granițele grupului de lucru, pot conferi identitate și protecție grupului și membrilor și pot să faciliteze implicarea participanților și eficiența activității. De exemplu: respectarea limitelor de timp stabilite, păstrarea telefoanelor mobile închise, confidențialitatea, criticarea ideilor și nu a persoanelor etc. pot fi câteva reguli care contribuie la eficiența activității și la protecția membrilor.

Aceste contracte pot fi propuse de facilitator și de către participanți.

c. Stabilirea obiectivelor de învățare

Presupunem că persoana care participă la un atelier este acolo pentru a învăța ceva, pentru a afla ceva nou, pentru a vedea cum se aplică anumite concepte, tehnici, metode de lucru etc. Are deci un anumit obiectiv. Îl vom numi generic „obiectiv de învățare”.

Modalități de stabilire și exprimare a obiectivelor de învățare

Obiectivul de învățare exprimă în primul rând interesul personal al participantului la un atelier și poate fi important ca fiecare să aibă timp pentru a și-l exprima. Atunci când numărul participanților este mare, stabilirea unor obiective pe grupuri mici de participanți, poate fi o soluție pentru a fi exprimate toate obiectivele. Aceasta deoarece, adeseori, participanții au obiective comune.

Sugestii pentru stabilirea obiectivelor de învățare:

- acordați maximum 5 minute fiecărui participant pentru a-și formula obiectivul de învățare. Dacă numărul participanților este mic (maxim 12) acordați timp fiecărui participant pentru a exprima ce dorește să obțină din acel atelier
- acordați maximum 10 minute pentru discutarea obiectivelor în grupuri mici de participanți (3–4 persoane) și pentru stabilirea unui obiectiv al grupului care va fi prezentat în plen. Astfel, vor fi exprimate 10–11 obiective. Obiectivele pot fi notate pe foi de flipchart și afișate în sala în care are loc atea-

lierul astfel încât să fie vizibile pentru facilitator și pentru participanți

Poate fi important ca facilitatorul să accepte urmărirea doar a obiectivelor clare, realiste și măsurabile. Puteți folosi ca și criteriu de evaluare a unui obiectiv bun principiul SMART (*specific, measurable, achievable, realistic, time*). În cazul în care obiectivele prezentate de participanți sunt vagi sau nerealiste, întrebările de clarificare ale facilitatorului sunt benefice participantului pentru clarificarea a ceea ce se așteaptă de la atelier.

De ce poate fi utilă stabilirea obiectivelor de învățare la începutul atelierului ?

- Facilitatorul află care sunt așteptările participanților și poate ține cont de nevoile de învățare ale fiecărui participant reglând conținutul atelierului. De exemplu, poate modifica raportul dintre prezentarea conceptelor / demonstrațiilor / exercițiilor.
- Atunci când participanții la o activitate își formulează obiective pentru acea activitate, își clarifică interesele pentru participarea la acea activitate și poate crește motivația de a-și atinge obiectivele. Pot deveni astfel mai proactivi, mai implicați în derularea efectivă a atelierului prin a pune întrebări, a comenta, a da exemple din activitatea și din experiența lor etc. Astfel, sporește gradul de interactivitate a atelierului și satisfacția participanților. Uneori alegem să participăm la atelierele susținute în cadrul conferințelor, fiind atrași de titlu sau de notorietatea facilitatorului. Este posibil ca uneori participanții să constate că se așteptau la altceva și să considere că au pierdut timpul. Dacă însă au un obiectiv de învățare și sunt proactivi în atingerea lui, atunci câștigul este de partea lor.
- Dacă participanții lucrează în grupuri pentru stabilirea unui obiectiv al grupului, atunci acesta poate fi un bun exercițiu de „ice-breaking” și de cunoaștere a participanților. De asemenea, exprimarea intereselor, a valorilor, a cunoștințelor, autodezvoltarea

modului de a vedea lucrurile etc., stimulează dinamica interactivă a grupului.

- Procesul de stabilire a obiectivelor de învățare poate fi un bun exercițiu, în funcție de tema atelierului. În cadrul unui atelier centrat pe teme de comunicare, asertivitate, negociere, rezolvarea conflictelor, *team building*, facilitatorul poate folosi ceea ce se întâmplă între participanți ca material pentru exemplificări, aplicații, discuții etc.

c. Derularea prezentărilor tematiche, a aplicațiilor și exercițiilor;

Derularea atelierului poate cuprinde câteva momente, organizate de către facilitator în funcție de tematică, de ceea ce-și propune să accentueze și posibil și de obiectivele de învățare ale participanților. Aceste momente pot fi:

Prezentarea unor concepte cheie pentru tema atelierului:

Acestea pot fi concepte teoretice, pot fi modele aplicative, tehnici de intervenție etc. Alegeți teorii recente sau / și interesante pe care să le prezentați cât mai atractiv: folosiți videoproiectorul, retroproiectorul sau foi de *flipchart* pe care să desenați scheme, grafice, figuri sugestive sau nume, cuvinte cheie.

Prezentarea pe scurt, clar și creativ a modelului teoretic / aplicativ pe care se bazează atelierul facilitează înțelegerea ulterioară a participanților, implicarea lor în proces sau le ghidează curiozitatea pe parcurs.

Prezentarea unor studii de caz

De obicei, studiile de caz sunt foarte bine primite de participanții la ateliere. Prezentați date despre istoricul persoanei, istoricul problemei sale (daca este un caz clinic), cum ați realizat evaluarea, cum ați stabilit diagnosticul și cum ați făcut diagnosticul diferențial cu alte tulburări (dacă este cazul), cum ați elaborat strategia de intervenție, ați apelat și la alți specialiști (medici, pedagogi, manageri etc), cum ați lucrat terapeutic / în consiliere vocațională sau / și psihologică, consultanță organizațională / coaching etc, ce rezultate ați obținut din această muncă, cum v-a ajutat supervizarea pentru a depăși difi-

cultățile muncii cu acest caz, ce prognostic aveți pentru acest caz, ce ați dobândit pe plan personal și profesional din munca cu acel caz.

După prezentarea datelor despre caz, solicitați participanților să discute pe marginea cazului: puneți întrebări legate de caz, problematizați diferite aspecte ale cazului, solicitați participanților păreri despre modul în care văd ei cazul, cereți-le să împărtășească din experiența personală dacă s-au confruntat cu cazuri similare etc. S-ar putea ca din aceste discuții să descoperiți lucruri importante pentru munca dv. cu acel caz.

Exerciții

Exercițiile sunt modalități directe de a demonstra aplicabilitatea unor metode sau tehnici de intervenție și valoarea unor concepte.

Este recomandabil să dați participanților exerciții scurte, cu timp clar delimitat, exerciții bine structurate, cu instrucțiuni clare astfel încât participanții să înțeleagă ce au de făcut. Țineți cont de structura atelierului și de numărul participanților din grupurile de lucru atunci când stabiliți numărul de minute pentru exerciții. Este important să vă încadrați în timpul propus și de asemenea să dați posibilitatea fiecărui participant să facă exercițiile propuse.

Lucrul în grupuri mici crește mult eficiența exercițiilor. În funcție de tema atelierului și de stadiul de dezvoltare al grupului, aceștia pot fi împărțiți în perechi, trei sau patru persoane. Atunci când numărul total de participanți sau sarcina exercițiului cere formarea unor grupuri mai mari de patru persoane (spre exemplu, urmăriți dezvoltarea abilităților de conducere), se recomandă desemnarea / alegerea unui lider care să coordoneze activitatea grupului încă de la începutul exercițiului. În caz contrar, participanții pot pierde timpul destinat exercițiului pentru a-și stabili un lider (stadiul de formare și de furtună, Tuckman, 1965), poate apărea haosul sau riscul să existe unele persoane care nu vor fi implicate în activitate.

În funcție de tema aleasă pentru atelier și de caracteristicile grupului, puteți aborda și o manieră mai puțin convențională de așezare în sală. Spre exemplu, așezarea

pe podea, pe perne, păături sau saltele, fără a purta încălțăminte de stradă, poate avea efecte benefice în înlăturarea barierelor oficiale, formale și creșterea rapidă a coeziunii grupului și implicării participanților. În cadrul unor exerciții care presupun relaxarea, imageria mentală sau vizionarea, participanții beneficiază mult de pe urma acestei așezări.

Discuțiile și feedback-ul pe marginea exercițiilor sunt foarte instructive pentru participanți. Dacă nu aveți prea mult timp la dispoziție, poate fi util să eliminați unul din exercițiile propuse inițial, în favoarea discuțiilor pe marginea exercițiilor. Pe parcursul exercițiilor participanții descoperă ceva despre ei sau „testează” modul în care funcționează o metodă sau o tehnică. În cadrul discuțiilor ei pot beneficia de suportul facilitatorului, de experiența sa pentru a integra ceea ce au descoperit.

Rețineți faptul că exercițiile au, în primul rând, rol de învățare, iar aceasta presupune ambele părți: *jocul și descifrarea experienței*. Întrebările facilitatorului sunt importante aici, concluziile aparținând participanților.

Sunt unele situații în care descifrarea sentimentelor și a emoțiilor conștientizate în timpul exercițiilor pot părea dificile pentru participanți. Totuși, a vorbi și a împărtăși, în măsura confortabilă fiecăruia, determină învățarea în urma unui joc. De aceea, pentru a stimula deschiderea autentică din partea participanților, e important ca facilitatorul să se asigure că discuțiile sunt interactive și constructive, și nu predici moralizatoare sau atacuri la persoane. E important ca acesta să fie în contact cu ceea ce se întâmplă în cadrul grupurilor de exerciții și să fie abilitat să intervină pentru a asigura protecția participanților și pentru a facilita rezolvarea situației. Întrebările de tipul „Ce s-a petrecut?”, „Ce am aflat?”, „Ce facem mai departe?” ajută la ieșirea din situații de blocaj, în cadrul exercițiilor.

În final, iată câteva tipuri și exemple de exerciții, cu recomandări pentru utilizarea lor în funcție de obiective, de specificul grupului, de momentul în derularea atelierului:

— *Jocurile introductive (icebreaker)* — ajută la cunoașterea reciprocă a participanților într-un grup nou format sau la reamintirea a ceea ce poate știa unii despre alții, pentru grupurile mai vechi. Scopul acestor exerciții este acela de relaxare, de depășire a barierelor pentru ca participanții să poată intra în contact unii cu alții.

Exemplu: 1. Luați un afiș mare pe care tăiați-l în câteva bucăți. Ascundeți bucățile prin sala în care desfășurați atelierul. Participanții au sarcina de a găsi fiecare o bucată și de a o aduce pe masa unde se reconstruiește imaginea, spunându-și cu această ocazie numele, eventual ceva despre el, pornind de la bucata găsită.

Exemplu: 2. Solicitați participanților să formeze și să re-formeze grupuri mici, după anumite criterii date de facilitator. Scopul este intercunoașterea, nu rapiditatea cu care se rezolvă sarcina, deși un ritm alert energizează grupul. Ca și criterii puteți lua: „grupuri de 3 persoane și faceți cunoștință”; „grupuri de 5 și faceți cunoștință”; „grupuri cu aceeași culoare la tricou și faceți cunoștință”; „cei al cărui prenume începe cu aceeași literă și faceți cunoștință”; „cei născuți în același anotimp și faceți cunoștință”, „grupuri de 6 și cântați Deșteaptă-te române” etc.

— *Exerciții tematice* — în funcție de tema aleasă, puteți oferi participanților oportunitatea să experimenteze anumite metode și tehnici de comunicare, de negociere, de rezolvare de conflicte, de consiliere etc., să conștientizeze propriul comportament în diferite situații experimentale, să exerseze anumite abilități, ș.a.m.d.

Aceste exerciții au rolul de a demonstra funcționarea și eficiența unor tehnici, de a stimula gândirea logică și creativă, de a pune participantul în situația de a rezolva probleme, facilitând astfel înțelegerea conceptelor, a metodelor și a tehnicilor prezentate în atelier.

De obicei, lucrul se desfășoară în grupuri mici (3–4 persoane), realizarea sarcinii presupunând colaborarea participanților. La finalul exercițiului, este utilă alocarea câtorva minute pentru observații și discuții cu privire la

ceea ce s-a întâmplat pe parcursul exercițiului. Adesea, aceste discuții au rol de învățare pentru participanți.

Jocurile de rol, ca modalitate de derulare a exercițiilor, sunt adesea foarte utile.

Exemplu 1: În cadrul unui atelier pe tema abilităților de consiliere, poți invita participanții să lucreze în grupuri de 3 persoane, având rolurile de consilier, client și observator. Rolurile se schimbă între membrii grupului după un anumit timp (5–10 minute) astfel încât fiecare să ajungă în toate rolurile. Discuția finală poate dura 10–15 minute.

— **Jocurile energizante** sunt utile pentru a crește nivelul de energie al participanților și pentru a „pregăti terenul” pentru ce urmează. Aceste exerciții sunt recomandate în primele 10–15 minute ale unei ședințe de 2–3 ore sau la revenirea după pauza de amiază. Participanții au oportunitatea de a lucra împreună ca echipă, de a se relaxa, de a dobândi buna dispoziție etc.

Exemplu 1: Solicitați participanților să formeze perechi și să sară într-un picior. Sarcina lor este să-l facă pe partener să pună celălalt picior jos, având voie să-l atingă doar cu un deget.

Exemplu 2: Pe un fond muzical, solicitați unui participant să părăsească grupul până va fi rechemat. Ceilalți participanți desemnează un membru care va conduce mișcările (liderul), și încep să meargă în cerc, pe muzică, urmând liderul. Cel trimis afară este rechemat și rugat să ghicească persoana care conduce grupul.

— **Exercițiile de relaxare** sunt derulate într-un ritm lent și au ca scop destinderea corpului și conștientizarea diferitelor sale părți. Se recomandă lucrul în perechi sau mai mulți participanți.

Exemplu 1: În perechi, participanții stau față în față, la o distanță de 1,5 m, cu picioarele desfăcute, aplecați unul spre celălalt și cu palmele pe umerii celui din față. Fiecare încearcă să-l apese pe celălalt cât mai aproape de

sol, încet, numărând 5 secunde de apăsare, 5 secunde de repaos în poziția respectivă, 5 secunde de ridicare.

Exemplu 2: În perechi, participanții stau spate în spate, cu brațele încolăcite unul de celălalt și se ridică pe rând, în spate, unul pe altul. Indicația este să fie atenți la ce simt, ce gândesc, în timp ce ridică și sunt ridicați.

— **Exercițiile de încheiere** pun accentul pe relația dintre conținutul tematic al atelierului și viața reală. În funcție de tema atelierului, exercițiile de încheiere se pot referi și la dinamica de grup realizată în cadrul atelierului (de exemplu, în cadrul unui atelier cu tema „Stadiile dezvoltării grupurilor. Modalități de intervenție în terapia în grup”).

Exemplu: Așezați participanții în cerc, unul după altul, cu fața în spatele celui de dinainte. Fiecare participant prinde cu ace cu gămălie o foaie A4 pe spatele colegului din fața sa. Pe un fond muzical, participanții se plimbă prin sală și scriu pe foile de pe spatele colegilor câteva cuvinte de despărțire / mesaje pozitive. În final, fiecare va obține un cadou pe care îl va lua cu el!

Pentru atelierele care au tematică de teambuilding puteți adăuga și alte categorii de exerciții / jocuri, de exemplu: jocuri de destindere, de cooperare și comunicare, de încredere, distractive etc.

Pentru reușita exercițiilor:

- Înaintea derulării atelierului, parcurgeți fiecare exercițiu pentru a experimenta dacă funcționează, pentru a stabili care este durata optimă, materialele potrivite, pentru a preveni confuziile posibile și a avea răspunsuri la posibilele întrebări. Anticiparea și planificarea exercițiilor sunt vitale pentru succesul atelierului!
- Asigurați-vă că instrucțiunile fiecărui exercițiu sunt clare și complete. Este un aspect esențial pentru a păstra controlul și credibilitatea în timpul atelierului!
- Asigurați-vă că stăpâniți derularea exercițiilor și folosirea echipamentului pe care îl utilizați!

- Aduceți întotdeauna materiale și echipamente de rezervă, pentru a face față unui număr mai mare de participanți, defecțiunilor posibile sau cerințelor inevitabile de tipul „Pot lua unul și acasă?”
- Dați exercițiilor denumiri ingenioase pentru a le face atractive și ușor de reținut!

Exemplificări

O modalitate practică de a vedea cum funcționează o tehnică de intervenție, un instrument diagnostic, un model de comunicare sau de negociere etc., este exemplificarea din partea facilitatorului. Acest lucru este posibil prin lucrul direct al acestuia cu un participant care se oferă voluntar.

Solicitați un voluntar dintre cei prezenți la atelier. Informați-l despre ce va fi vorba în acea activitate, ce metodă veți folosi, la ce vă așteptați din partea lui, ce va fi nevoie să facă el. Este important să-i dați permisiunea de a vorbi despre el atât cât se simte confortabil în acel cadru și de a se opri în orice moment al discuției. Asigurați-l de sprijinul dv. dacă are nevoie și totodată de protecția dv.

Dacă derulați un atelier în care demonstrați valoarea unor metode de diagnostic psihologic sau a unor tehnici de consiliere / psihoterapie, țineți cont de faptul că veți afla informații personale despre participantul voluntar. Înainte de a începe să lucrați, într-un asemenea caz, faceți un contract de confidențialitate cu participanții la atelier. Acest lucru asigură protecția participantului voluntar și crește gradul de încredere în grupul celor prezenți. Explicați ce înseamnă confidențialitatea și cereți acordul fiecărui participant că va respecta acest contract.

Acordați un timp suficient pentru discuțiile de după exemplificare. Pot fi participanți care vor dori explicații legate de modul de aplicare al tehnicii respective. Explicațiile cu privire la motivele pentru care ați lucrat într-un anumit fel cu voluntarul, pot avea o mare valoare de învățare.

d. Concluzii și discuții

Concluziile pot fi formulate de către facilitator și de către participanți. Adeseori, cele mai fructuoase momente sunt discuțiile pe marginea temei atelierului, în care

participanții împărtășesc din propria experiență, pun întrebări, problematizează, aduc argumente / contra-argumente sau alte exemple / contra-exemple la ceea ce a prezentat facilitatorul.

Tot în acest moment de bilanț este binevenit și un tur de *feedback*-uri legate de atingerea obiectivelor participanților în cadrul atelierului. Puteți realiza acest lucru uitându-vă împreună cu participanții pe foile de flipchat pe care aceștia și-au notat obiectivele la începutul atelierului și bifându-le pe cele atinse. Veți avea astfel o imagine de ansamblu asupra eficienței activităților din cadrul atelierului în raport cu obiectivele participanților.

În general, deschiderea atelierului cu formularea obiectivelor, a așteptărilor și a temerilor, precum și închiderea acestuia cu evaluarea finală a acestora, conferă un cadru coerent, logic și structurat atelierului, contribuind și la creșterea satisfacției participanților pentru munca și implicarea lor.

e. Feedback pentru facilitator

Feedback-ul asupra a ceea ce a prezentat facilitatorul și asupra modului în care a prezentat este benefic acestuia pentru că își poate forma o imagine despre modul în care a derulat activitatea, despre modul cum a fost acest lucru receptat de către participanți. Facilitatorul poate folosi acest feedback ca o experiență de învățare. De asemenea, facilitatorul primește aprecieri referitoare la munca sa și acest lucru este un factor motivator și de recompensă adesea foarte important.

În continuare vă prezentăm câteva situații sau abordări pe care este bine să le evitați:

- A prezenta prea multe teorii, definiții, concepte noi, modele explicative etc. Este preferabil să folosiți timpul unui atelier pentru a prezenta unul, maxim două concepte noi sau o tehnică / metodă nouă. Participanții pot vedea cum funcționează, fiind aplicată de facilitator, o pot exersa, iar apoi pot împărtăși grupului experiența lor.

- A „vorbi din cărți” atunci când dați exemple. Participanții pot citi și ei cărțile menționate de facilitator. Dacă însă acesta vorbește din propria experiență, devine credibil ca profesionist și ceea ce transmite celorlalți dobândește valoare de exemplu. De aceea, dacă nu aveți suficientă experiență în acea metodă, tehnică, sau în utilizarea unor concepte, este preferabil să schimbați tema atelierului.
- Limbajul foarte oficial, academic sau vag, general. În cadrul unui atelier formulele adresative neprotocolare, exprimarea simplă și clară a ideilor, oferirea de exemple concrete, sunt adesea cele mai potrivite. Puteți pune întrebări pentru a vă asigura că grupul „vă urmează” și înțelege firul logic al explicațiilor pe care le oferiți. Nu uitați: informațiile vagi sau prea generale scad energia grupului!

Pentru reușita atelierului este de asemenea important să luați în considerare următoarele aspecte:

Numărul participanților înscriși pentru atelier. Asigurați-vă că acest număr este respectat. Unul dintre cele mai comune motive pentru care un atelier eșuează este depășirea numărului de participanți planificat inițial! Este posibil ca, de exemplu, în cadrul unei conferințe, să aveți surpriza unui număr mare de participanți entuziaști, care doresc să se înscrie în ultima clipă la atelierul dv. Oricât de flatant ar fi acest lucru, fiți conștienți de riscul pierderii calității atelierului. O monitorizare clară a celor care s-au înscris din timp vă ajută să depășiți ușor aceste momente.

Nivelul de energie al participanților și agitația din sală. Veți putea „citi” nivelul de interes și energie din rândul participanților pe chipul și postura acestora. Explicațiile lungi, persistența peste măsură asupra unui singur subiect, lipsa exercițiilor sau informațiile prea generale pot crește gradul de oboseală și agitația participanților. O bună abordare în această situație este remarcarea binevoitoare și glumeață asupra acestei stări observate și

verificarea nevoilor participanților. Agitația participanților înseamnă, de obicei, că aceștia au o nevoie nesatisfăcută, astfel că, exprimarea și satisfacerea ei pot readuce participantul la a fi din nou prezent aici și acum, în activitățile atelierului. Este posibil să aflați că aceștia doresc mai multe exerciții, informații mai concrete sau pur și simplu o pauză!

- Timpul pe care v-ați propus să-l alocați pentru fiecare moment din structura atelierului. Nu prelunghiți în mod inutil unele momente în detrimentul altora. Desigur că, dacă participanții sunt foarte interesați de ceva anume din prezentare, din exerciții și / sau exemplificări, atunci este benefic să folosiți timpul atelierului pentru a clarifica, discuta acel aspect. Decideți acest lucru la momentul respectiv.

Uneori întrebările participanților iau mai mult timp decât ați alocat în structurarea inițială a atelierului. Dacă într-un anumit moment din derularea atelierului nu aveți timp suficient decât pentru una sau două întrebări, anunțați acest lucru participanților atunci când îi invitați să pună întrebări.

- Atunci când participanții se anunță pentru a pune o întrebare, o fac într-o ordine întâmplătoare. Este bine să rețineți ordinea în care s-au anunțat și să le dați cuvântul în acea ordine și tuturor celor care s-au anunțat, desigur dacă aveți timp suficient pentru mai multe întrebări.
- Dacă nu aveți un motiv întemeiat pentru a folosi laptopul și videoproiectorul (cum ar fi prezentarea unui film, a unor imagini sau scheme dificil de desenat), este benefic să oferiți participanților foi de flipchart, markere, creioane colorate și să-i invitați să le folosească în timpul exercițiilor. Apoi puteți agăța aceste foi cu rezultatul muncii lor pe pereți, fapt ce stimulează implicarea și sentimentul valorii muncii individuale și de grup. De asemenea, spre deosebire de utilizarea tehnologiei media moderne, acest mod de lucru crește dinamismul și creativitatea participanților.

- Încurajați participanții să folosească acele metode creative care sunt în concordanță cu propriul stil de lucru și de învățare. Iată câteva sugestii care vă pot ajuta în alegerea exercițiilor potrivit acestor caracteristici ale participanților:
 - Indivizii vizuali, spațiali, creativi, se bucură să lucreze cu flipchart-uri, culori, notițe scrise pe post-it etc.
 - Indivizii centrați pe relații sunt mai interesați de interacțiunile din grup, care pot lua forma jocurilor de rol, a discuțiilor, interviurilor reciproce etc.
 - Indivizii centrați pe proces, logici, orientați spre cifre, sunt mult mai implicați dacă exercițiile și instrumentele sunt bine structurate, planificate, utilizează tehnica audio-video, computere etc.

Pentru reușita atelierului poate fi important să cunoașteți dinainte ce fel de oameni vor participa și să vă asigurați că veți furniza instrumentele, materialele și metodele pe care le va fi confortabil să le utilizeze!

- Participanții care acaparează discuțiile de grup sau care rămân retrași. Pentru orice facilitator, este mereu o reală provocare lucrul cu indivizii care domină discuțiile, care răspund mereu la întrebări sau cei care stau deoparte și nu se implică în proces. Puteți folosi câteva abordări ingenioase pentru a face față situației:
 - împărțirea participanților în grupuri de 2-3 persoane. Astfel, indivizii „dominanți” au posibilitatea să se exprime fără a acapara discuția generală, iar cei retrași au oportunitatea să își împărtășească ideile într-un cadru mai restrâns, care le poate diminua frica de o evaluare negativă!
 - după ce pune o întrebare sau lansează o temă de discuție, facilitatorul le acordă câteva minute participanților pentru ca aceștia să găsească răspunsul sau să își organizeze ideile în mod individual. Apoi poate invita parti-

cipantii mai retrași să răspundă sau să își prezinte ideile.

- „înstituirea”, pentru o perioadă determinată, a regulii: „nimeni nu vorbește de două ori până ce nu a vorbit fiecare o dată!” sau alte asemenea convenții creative și jucăușe, pentru a readuce echilibrul în grup. De reținut este faptul că fiecare situație de acest tip trebuie evaluată în parte, pentru a decide dacă și cum trebuie să acționați sau dacă e mai bine să lăsați lucrurile așa.
- Asigurarea unui cadru de lucru confortabil. Puteți încuraja participanții să își exprime nevoile legate de pauze sau desfășurarea activității, dar păstrați în minte ideea că grija pentru crearea unui mediu propice desfășurării atelierului este responsabilitatea facilitatorului! De aceea, obișnuiți-vă să verificați ca în sală să nu fie prea cald sau prea frig, prea mult zgomot de afară sau resturi de mâncare, echipamente nefuncționale etc. Conducerea eficientă a unui atelier se dobândește în timp, odată cu acumularea experienței. Totuși, amintiți-vă că un atelier reușit are nevoie de o abordare facilitatoare, permisivă și încurajatoare, nu de un stil directiv, autocratic! Concentrați-vă așadar pe a crea oportunități și a furniza instrumente, cunoștințe, mecanisme, libertăți, procese, informații etc., care să deschidă perspective participanților, să faciliteze conexiuni între sarcini și oameni, toate într-un mod plăcut, constructiv și energizant.

Capitolul 20

STRATEGII DE PREGĂTIRE PENTRU OBȚINEREA UNEI BURSE DE STUDII ÎN STRĂINĂTATE

Adina Dumitru

Cuprins:

- 20.1. Unde căutăm?
- 20.2. Documentarea
- 20.3. Pregătirea documentelor necesare
- 20.4. Criterii de selecție ale candidaților
- 20.5. Strategii prealabile de obținere a informațiilor

Obiective

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- identifice etapele importante în procesul de pregătire a unei aplicații la o bursă în străinătate;
- cunoască câteva din sursele de informație importante în identificarea oportunităților;
- înțeleagă procesul de selecție a candidaților;
- cunoască principalele documente solicitate în aplicațiile la bursă și modul de redactare a acestora.

Procesul de obținere a unei burse în străinătate presupune o documentare serioasă și pregătire prealabilă, precum și cunoașterea modului în care funcționează atât programele universitare din străinătate și sistemele lor de finanțare interne, cât și modalitățile de finanțare externe ale diferitelor organizații cu componentă educațională. Procesul de aplicare începe, în general, cu un an înaintea începerii stagiului în străinătate și presupune mai multe etape, pe care le vom prezenta în cadrul acestui capitol.

Ne vom referi atât la procedurile și strategiile de aplicare pentru burse din timpul celor patru ani universitari, cât și la cele aplicabile în cazul bursei masterale și doctorale, acestea funcționând după reguli și criterii de selecție diferite. Vom prezenta, în cele ce urmează, tipurile de burse disponibile, cum ne documentăm atunci când ne-am decis să aplicăm pentru o bursă, strategiile prealabile utile de obținere a informației, documentele necesare, criteriile de selecție ale candidaților și câteva lucruri de care trebuie să ținem cont în strategiile de autoprezentare.

20.1. Unde căutăm?

Există mai multe surse din care putem afla despre bursele existente. Este important ca, în prealabil, să decidem ce tip de bursă ne dorim, în ce scop și pentru cât timp. Atât în cazul perioadei universitare, cât și a celei post-universitare, există două modalități prin care putem obține o bursă de studiu în străinătate: aplicând direct la universitățile care ne interesează și accesând sursele de finanțare disponibile ale acestora, sau aplicând în cadrul unor programe de finanțare pentru studii în străinătate ale unor organizații naționale sau internaționale.

Pentru perioada celor patru (sau trei) ani universitari, există câteva programe de burse bine cunoscute care pot fi accesate de studenți. Programele ILLP/Erasmus (Intensive Life Learning Program/Erasmus) pot fi accesate prin intermediul departamentelor de relații internaționale ale universităților și aplicarea în cadrul acestor programe depinde de acordurile prealabile stabilite de universitatea la care studiați cu alte universități europene. Mai multe informații despre aceste programe pot fi obținute la urmă următoarea adresă web: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/students_en.html.

De asemenea, Fundația pentru o Societate Deschisă (Fundația Soros) oferă mai multe tipuri de burse. Pentru perioada anilor universitari, această fundație are un program care le oferă studenților posibilitatea de a petrece anul III al studiilor universitare într-o universitate americană. La acest program pot aplica studenți de la orice spe-

cializare, iar selecția candidaților se face în funcție de competențele acestora, de capacitatea lor de a folosi cunoștințele dobândite în străinătate în activitatea lor din țară, și de oferta disponibilă din partea universităților americane.

Deși mai problematică în perioada anilor universitari, poate fi folosită și cea de-a doua strategie: aplicarea directă la universitățile care ne interesează. În acest caz, informațiile despre modalitățile de finanțare a studiilor pot fi obținute direct de la universități. Majoritatea universităților nu finanțează însă decât parțial studiile în această perioadă.

Oferta de burse în cazul studiilor masterale sau doctorale este una mult mai vastă. Ambele strategii menționate mai sus sunt utile în acest caz. Multe din universitățile europene și americane oferă burse / finanțare din surse interne pentru o parte sau pentru toți studenții pe care îi acceptă în cadrul programelor de masterat sau doctorat. Aceste burse pot lua forma unor joburi academice part-time, care permit atât susținerea financiară pe perioada studiilor, cât și obținerea de experiență de lucru (de predare, cercetare etc.) valoroasă pentru cariera viitoare. Multe din aceste universități finanțează doar o parte dintre studenții lor, în funcție de competențele acestora, de necesitatea financiară, precum și de probabilitatea ca aceștia să aibă performanțe și să obțină după aceea un loc de muncă în acord cu obiectivele și specificul programului universitar în cauză. Pentru a localiza universitățile care ar putea avea programe în domeniul care vă interesează, o simplă căutare pe Google poate fi un bun punct de pornire. De exemplu, dacă mă interesează ce programe de studiu există în domeniul rezolvării conflictelor, o căutare cu cuvintele cheie "conflict resolution programs" mă duce la o pagină care listează aceste informații într-un format accesibil: (http://www.gradschools.com/programs/peace_studies.html).

Acesta este un bun punct de pornire în căutarea unor informații mai detaliate, în funcție de obiectivele personale. Informațiile despre finanțare în cadrul diferitelor programe pot fi obținute și de la secretariatele sau consilierii

studențești (student advisors) ai fiecărui departament. Un aspect care merită menționat este și faptul că majoritatea universităților promovează politici de încurajare a diversității și multiculturalității în rândul populației studențești și, de aceea, a fi un candidat dintr-o țară est-europeană, membru al unui grup minoritar sau femeie, pot constitui avantaje.

Oferta de burse este, de asemenea, vastă, dacă folosim cea de-a doua strategie, cea de finanțare din partea unor organizații externe. În acest caz, aplicația pentru bursă se face respectând solicitările și criteriile organizației finanțatoare, obiectivele și condițiile acesteia și, în funcție de caz, presupune obținerea unei acceptări prealabile din partea unei universități la alegere sau nu permite alegerea universității de către candidat. Există diferite programe ale Uniunii Europene care oferă burse de studiu post-universitare. Consiliul Britanic oferă programe de finanțare pentru Anglia. Ambasada Statelor Unite ale Americii are diferite programe de finanțare a studiilor postuniversitare, unul din cele mai prestigioase fiind reprezentat de bursele Fulbright Junior și Fulbright Senior. Informații despre acestea sunt disponibile pe site-ul Comisiei Fulbright în România, <http://www.fulbright.ro>.

Ministerul Român al Educației și Tineretului, prin intermediul Oficiului Național de Burse pentru Studii în Străinătate are, de asemenea, o ofertă de burse postuniversitare în multe țări europene și SUA, în majoritatea domeniilor de studiu (site: www.roburse.ro).

20.2. Documentarea

Obținerea unor informații complete și corecte cu privire la specificul departamentului în cadrul căruia vrem să aplicăm sau al bursei externe, la obiectivele facultății sau organizației, la profilul dorit al candidatului, la domeniile care au prioritate în finanțare și la documentele necesare este o etapă esențială în pregătirea aplicației, indiferent de tipul de bursă. Este important, în cadrul acestei etape, să știm ce să urmărim și să fim capabili să citim printre rânduri. În ambele tipuri de aplicații menționate mai sus,

informația necesară se regăsește, de obicei, pe site-urile universităților sau ale organizațiilor finanțatoare.

Este important, în primul rând, să identificăm obiectivele (și misiunea) departamentului sau ale organizației la care aplicăm. Acestea ne vor da informații utile cu privire la strategia de selecție și la prioritățile acestora. Diferite organizații pot avea, de asemenea, domenii prioritare de finanțare, care pot fi diferite de la an la an. Cunoașterea lor și structurarea aplicației în acord cu acestea sunt importante.

În cazul studiilor postuniversitare, este important să ne uităm cu atenție la domeniile de specializare ale unei facultăți sau departament. Această informație poate fi obținută, de obicei, atât direct (scrisă explicit pe site-ul facultății), cât și indirect (și mai specific), dacă studiem CV-urile și experiența profesorilor care lucrează în acel departament, precum și profilurile (doar uneori disponibile) studenților de nivel masteral sau doctoral. Unul din lucrurile cele mai importante la care comisia de selecție se va uita va fi în ce măsură profilul, interesele și obiectivele unui candidat se potrivesc cu domeniile de expertiză ale profesorilor, permițând astfel un proces eficient de mentoriat și consiliere pe parcursul studiilor. Universitățile sunt interesate în a-și menține și întări ariile de specializare, identitatea profesională și prestigiul în ariile lor de specializare.

Cunoașterea tuturor documentelor necesare pentru a aplica, cu suficient timp înainte, pentru a avea timp să le pregătim, este esențială în această etapă. Verificați care sunt documentele necesare cu atenție, atât din informația de pe site, cât și contactând direct secretariatul sau persoana de contact din instituția la care aplicați. Documentele necesare diferă de la instituție la instituție, deși există câteva constante în toate cazurile.

20.3. Pregătirea documentelor necesare

Documentele necesare, de obicei, sunt:

- Formularul de aplicație: acesta solicită de obicei informații personale relevante (inclusiv numărul de

limbi străini cunoscute), financiare, informații despre obiectivele de studiu și / sau motivele aplicării pentru bursă.

- Documentele de studii (diplomele de bacalaureat, licență, masterat, foi matricole, după caz)
- Scrisori de recomandare
- Scrisoare de intenție* (mai poate purta numele de descrierea obiectivelor de învățare, scrisoare motivațională etc.)
- Teste de limbă străină și, în unele cazuri, de abilități generale (TOEFL, IELTS, CAMBRIDGE, GRE).
- În unele cazuri, un eseu motivațional sau un eseu pe o temă dată (mai ales în cazul bursei de nivel universitar;
- În unele cazuri, prezentarea unui proiect de cercetare.

Voi menționa câteva lucruri despre scrisoarea de intenție și despre scrisorile de recomandare, cele care ne reprezintă și care fac diferența între un candidat de succes (care se diferențiază de ceilalți) și unul obișnuit. Gândiți-vă că membrii comisiei de selecție citesc, uneori, sute de aplicații și de aceea e important să vă diferențiați de ceilalți candidați și să atrageți atenția asupra punctelor dumneavoastră forte, acelea care vă fac un candidat valoros pentru universitatea sau organizația în cauză.

Scrisoarea de intenție reprezintă, în opinia multor profesori de la universități de prestigiu, cel mai important document în aplicația pentru o bursă. În aceasta veți avea ocazia să vă prezentați pe dumneavoastră, realizările de până acum și experiența academică și profesională care vă recomandă pentru programul sau bursa la care aplicați. Deși scrierea acestei scrisori a devenit extrem de standardizată (existând site-uri detaliate și volume întregi pe această temă), o scrisoare bună respectă toate aceste reguli de scriere și, în același timp, reușește să comunice un mesaj original și convingător.

O scrisoare de intenție ar trebui (University of California, Berkeley Career Center):

* În engleză: statement of purpose.

- Să fie obiectivă, dar în același timp să dezvăluie informație personalizată;
- Să formuleze concluzii care explică valoarea și semnificația experienței personale; orice afirmație trebuie susținută cu dovezi din experiența personală.
- Să fie specifică;
- Să fie un exemplu de argumentare atentă și persuasivă;
- Să fie la obiect și să capteze atenția cititorului foarte devreme;
- Să fie de maximum două pagini.

Scrisoarea de intenție trebuie să demonstreze că ați studiat cu atenție universitatea, departamentul și domeniul în care vreți să aplicați, că sunteți familiarizați cu specializările și activitatea profesorilor cu care ați vrea să lucrați pe perioada bursei și că știți exact de ce ați ales acea universitate sau program de finanțare. De asemenea, scrisoarea trebuie să conțină informație cu privire la cum vă va ajuta acea bursă sau program post-universitar în profesie și în ce mod corespunde planurilor de viitor pe care le aveți.

E recomandabil ca, înainte de a vă apuca de scrierea propriu-zisă, să listați experiența personală relevantă pentru aplicație și dovezile pe care le veți aduce în sprijinul argumentelor dumneavoastră. Scrieți un prim draft al scrisorii și asigurați-vă că obțineți feedback de la persoane competente în domeniu, profesori, mentori sau foști bursieri.

Scrisoarea de intenție conține de obicei 4–5 paragrafe, iar în condițiile în care numărul de cuvinte nu este limitat, nu e recomandabil să fie mai lungă de două pagini. Uneori, organizația finanțatoare sau departamentul / universitatea la care aplicați va oferi un ghid sau o serie de întrebări la care să răspundeți în cadrul scrisorii de intenție. Dacă acesta este cazul, asigurați-vă că răspundeți la toate aceste întrebări sau că respectați toate indicațiile date. De obicei, o scrisoare de intenție trebuie să conțină următoarele informații (University of California, Berkeley, Career Center):

- Scopul studiilor pe care doriți să le faceți;

- Domeniul, aria în care doriți să vă specializați;
- Modul în care intenționați să folosiți studiile - obiective profesionale și planuri de viitor;
- Pregătirea prealabilă care vă face persoana potrivită pentru bursa în cauză (aici puteți combina experiența academică cu cea extracurriculară);
- Explicații pozitive pentru orice probleme sau inconsistențe care apar în foile matricole (note mai mici într-un semestru etc.);
- Motivele pentru care ați ales o anumită universitate sau o anumită bursă;
- Informații despre voi înșivă ca persoană și viitor student.

Pe internet puteți găsi și exemple ale unor scrisori de intenție de succes. Este bine să fim precauți în a adopta o asemenea scrisoare ca model, pentru că, așa cum am spus, aceasta trebuie să conțină un mesaj personal, în cele din urmă, și să vă dezvăluie ca individ unic. Dacă totuși vă decideți să consultați câteva asemenea exemple, înainte de a vă apuca de treabă, alegeți-le pe acelea pe care le găsiți pe site-urile unor universități de prestigiu.

În cazul burselor din timpul anilor universitari, scrisoarea de intenție poate fi înlocuită de unul sau mai multe eseuri motivaționale sau eseuri tematice. De obicei, temele acestora sunt tot obiectivele, experiența sau / și personalitatea dumneavoastră, deci și în cazul lor puteți folosi aceleași sugestii prezentate mai sus, cu ajustările de rigoare.

După scrisoarea de intenție, o importanță mare este acordată de comisiile de selecție scrisorilor de recomandare. Acestea trebuie să respecte aceleași criterii de argumentare persuasivă ca și în cazul scrisorii de intenție. Acestea pot fi scrise de profesori, angajatori sau de coordonatori de practică sau activități de voluntariat, cu condiția să fie persoane care vă cunosc suficient de bine și care au o părere bună despre dumneavoastră din punct de vedere profesional. Scrisoarea de recomandare își pierde orice valoare dacă persoana care o scrie nu demonstrează convingător că vă cunoaște bine și că este în măsură să vă recomande. Toți candidații pentru o bursă vor avea scri-

sori de recomandare scrise pe un ton pozitiv. Însă membrii unei comisii de selecție au suficientă experiență pentru a face diferența între o scrisoare sinceră și una scrisă din obligație. Alegeți cu atenție persoanele de la care veți solicita aceste scrisori și faceți acest lucru cu suficient timp înainte! De asemenea, poate fi util să puneți la dispoziție persoanelor care sunt de acord să vă recomande, o copie actualizată a CV-ului personal.

Ca structură, scrisorile de recomandare trebuie să conțină 4-5 paragrafe. În primul, autorul va stabili în ce context și în ce capacitate v-a cunoscut. În al doilea paragraf ar trebui să prezinte realizările dumneavoastră profesionale și abilitățile demonstrate în cadrul activităților desfășurate sub supervizarea lui. Toate argumentele vor trebui susținute cu exemple (proiecte în cadrul cărora ați lucrat, situații dificile cu care v-ați confruntat și pe care le-ați soluționat, lucrări bune pe care le-ați făcut etc.). Al treilea paragraf se va referi la trăsături de personalitate care vă recomandă ca un student cu potențial și ca un viitor profesionist de succes în domeniul ales. Si acestea vor fi susținute cu exemple, dovezi. Ultimul paragraf va conține recomandarea propriu-zisă și exprimarea încrederii că veți fi o resursă valoroasă pentru programul sau bursa la care aplicați.

20.4. Criterii de selecție ale candidaților

Așa cum am menționat mai sus, de cele mai multe ori comisiile de selecție ale candidaților pentru o bursă sau pentru un program de studii evaluează câteva zeci sau sute de aplicații. Dincolo de documentele solicitate, majoritatea comisiilor de selecție urmăresc câteva lucruri de bază în alegerea lor.

Notele, mediile și rezultatele la teste standardizate precum GRE sunt eliminatorii. Asta înseamnă că acestea contează pentru a vă ajuta să intrați în ultimul grup de candidați, acela din care se vor selecta câștigătorii, și nu mai mult decât atât. Notele bune nu spun nimic despre capacitatea candidatului de a fi un profesionist de succes

în domeniul ales, sau despre adecvarea profilului acestuia la obiectivele programului.

Profilul general al candidatului trebuie să fie în acord cu obiectivele programului de studii sau cu cele ale organizației finanțatoare. De exemplu, dacă bursa acordată se referă la petrecerea unui an universitar într-o universitate străină și la utilizarea experienței de acolo în cadrul activității ulterioare din țara de origine, un candidat care dorește să rămână și să continue studiile în străinătate nu va fi ales. De asemenea, un candidat care nu demonstrează, prin experiența lui anterioară, capacitatea de inițiativă și nu are activități extracurriculare, nu va fi de interes pentru o asemenea organizație. A fi potrivit pentru obiectivele și scopul organizației finanțatoare sau ale universității alese este poate cel mai important criteriu de selecție a unui bursier.

În cazul unor programe post-universitare, potențialul pentru a fi un candidat de succes pe piața de muncă este un alt criteriu important de selecție. De aceea, e important să cunoaștem exigențele domeniului ales și să includem în materialele de autoprezentare informație concordantă cu acestea. De exemplu, în cazul unui program doctoral în științele sociale, abilitățile implicate în cercetare și în publicarea în reviste cu referenți sunt printre cele mai importante. De aceea, informații cu privire la participarea în proiecte de cercetare sau la publicarea unor articole în reviste de specialitate pot fi foarte valoroase. În cazul unor programe masterale, în funcție de specificul acestora, implicarea în activități practice de voluntariat poate fi mult mai importantă și poate avea o pondere mai mare în decizia finală. Atunci când alegeți un program masteral sau doctoral, o strategie utilă poate fi aceea de a solicita informații cu privire la organizațiile și pozițiile în care s-au angajat foștii studenți*. Aceste informații ne dau o idee nu numai despre specificul programului ales, dar și despre profilul unui student de succes în cadrul acestuia. Universitățile sunt în general interesate în a plasa candidații în poziții bune pe piața de muncă, pentru

* În engleză, acesta se numește placement record, și multe universități posedă asemenea informații, pe mai mulți ani.

că aceasta duce la creșterea prestigiului, a numărului de candidați și la îmbunătățirea situației economice a acestora.

Comisiile de selecție sunt interesate și de potențialul unui candidat de a se integra în departamentul, universitatea și țara aleasă. De aceea, informația referitoare la motivele alegerii unui program sau burse, la obiectivele profesionale și la profesorii cu care ați dori să lucrați joacă un rol important.

În sfârșit, experiența anterioară, demonstrarea consistenței în alegerile făcute, a interesului și dedicației pentru un domeniu, a capacității de muncă, a inițiativei și a realismului sunt criterii importante în alegerea bursierilor.

20.5. Strategii prealabile de obținere a informațiilor

După cum se poate vedea în cadrul acestui capitol, a aplica pentru o bursă presupune obținerea unor informații prealabile, o parte accesibile direct iar altele, indirect. Există câteva lucruri pe care le putem face pentru a obține informații utile și a ne forma o imagine completă și detaliată asupra obiectivelor unui program sau organizații finanțatoare, asupra profilului unui candidat de succes, și asupra atmosferei din cadrul unui departament:

- Studiați cu atenție website-ul universității, departamentului sau al organizației finanțatoare. Uitați-vă mai ales la CV-urile profesorilor, la profilurile studenților și la informația despre locurile în care se angajează aceștia (acolo unde aceasta este disponibilă).
- Contactați studenți din acel program sau foști bursieri. Asociațiile studențești pot fi un bun punct de pornire pentru a-i localiza pe aceștia sau consilierii studențești* desemnați de către o facultate sau departament. Puteți căuta de asemenea și un student cu un profil asemănător cu al dumneavoastră

* Student advisors (engl.).

(ex.: un student străin, din Estul Europei, o studentă etc.)

- Contactați unul sau doi profesori cu care v-ar interesa să lucrați sau care v-ar interesa ca mentori. Nu vă temeți, acesta nu e un angajament și dacă, o dată ajunși acolo, descoperiți că vreți de fapt să lucrați cu alte persoane, veți putea face acest lucru. Aceștia vă pot oferi informații utile și, pe de altă parte, pot deveni susținătorii dumneavoastră în fața comisiei de selecție. Este important însă să întreprindeți acest demers cu diplomatie, fără să încălcați granițele sau fără să scurtcircuitați canalele obișnuite pentru a deveni student sau bursier. În cazul organizațiilor finanțatoare, persoanele desemnate ca și consilieri sau responsabili de relații cu publicul sunt cele care pot fi contactate.

În concluzie, obținerea unei burse de studiu în străinătate este un proces de lungă durată care presupune pregătire prealabilă consistentă: identificarea burselor sau programelor, obținerea informațiilor necesare și pregătirea aplicației. Etapele prezentate în cadrul acestui capitol vă pot ajuta să vă orientați în peisajul uneori complicat al aplicării pentru o bursă. O dată câștigată însă, o bursă în străinătate este o experiență de neuitat.

Patru persoane, pe care le vom numi TOATĂ LUMEA, CINEVA, ORICINE și NIMENI lucrează împreună. Ceva important trebuia făcut și a fost repartizat lui TOATĂ LUMEA. TOATĂ LUMEA a fost sigur că CINEVA o va face. ORICINE o putea face, dar NIMENI n-a făcut-o. Din această cauză, CINEVA s-a supărat, pentru că era treaba lui TOATĂ LUMEA. TOATĂ LUMEA a crezut că ORICINE o va face, dar NIMENI n-a realizat că TOATĂ LUMEA n-o va face. În final, TOATĂ LUMEA a dat vina pe CINEVA când NIMENI n-a făcut ceea ce ORICINE putea face.

Horia Cristea, 2001

Cuprinsul capitolului:

- 21.1. Introducere
- 21.2. Ce este un proiect?
- 21.3. Elaborarea proiectelor
- 21.4. Lectiile experientei

Objective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- înțelege principiile de bază în elaborarea unui proiect
- scrie un proiect pentru un finanțator real
- îndrăznească / își dorească să managerieze un proiect

21.1. Introducere

La prima ediție a *Manualului de tehnici și abilități academice* nu am respectat termenul de predare și mi-a părut foarte rău că nu am putut contribui la cartea care s-a dovedit a fi atât de utilă studenților. Acum, chiar dacă pe ultima sută de metri, reușesc să prind cuprinsul noii ei ediții.

Capitolul pe care l-am elaborat se numește *managementul proiectelor* și este scris cu gândul la studenții anului I psihologie, așa încât am pornit cu următoarele întrebări în minte:

*De ce ar citi studenții anului I Psihologie acest capitol?
Ce i-ar interesa?*

Care este experiența lor în domeniul proiectelor, de la ce nivel să pornesc și unde să mă opresc cu explicațiile?

Am ales varianta cea mai simplă, stilul cel mai explicit posibil, pentru că știu că oricum lucrurile se complica pe parcurs, deci nu este necesar să le complic eu în plus. Doar experiența și perseverența pot aduce succesul, în general, în viață, cu atât mai mult în managementul proiectelor. Chiar dacă suntem tentați să gândim proiectul ca un produs finit, nu trebuie să fim surprinși de ceea ce se întâmplă pe parcurs, în timpul elaborării acestui produs. La fel ca într-o călătorie, important este și drumul, nu doar popasul final! De la început vă rog să rețineți că proiectul este un *proces*, modul în care se ajunge la rezultat contează la fel de mult ca rezultatul însuși. Pregătiți-vă deci, să învățați pe parcurs, să nu neglijați sentimentele și emoțiile, să reflectați la ceea ce ați făcut bine și la ce trebuie să schimbați, la ceea ce vă doriți cu adevărat.

Proiectul dvs. începe atunci când începeți să vă gândiți la *Viitor* și ați dori ca viitorul să fie diferit de *Prezent*. Proiectul este modul în care *ideea* pe care o aveți despre cum ați dori să arate viitorul devine *Realitate*, se realizează. Altfel spus, de ce am vrea să facem un proiect? Pentru că situația prezentă nu ne prea place și am vrea să schimbăm sau să îmbunătățim ceva. Și pentru că credem că putem face acest lucru — să schimbăm ceva, singuri sau împreună cu ceilalți. Atunci când acceptăm că nu putem

face totul singuri este de fapt momentul în care ne gândim serios la a demara un proiect!

Atunci când întreb studenții cum doresc să lucreze pentru diferite activități de seminar în vederea evaluării lor, majoritatea îmi răspund că preferă să lucreze singuri. Astfel au întreaga responsabilitate, dar și control, nu depind de ceilalți și totul se rezolvă mult mai simplu și mai repede.

Oricât de mult am admira realizările individuale, adevărul este că nici un individ nu a reușit să realizeze singur ceva remarcabil. Convingerea că o singură persoană poate realiza ceva mare este un mit, în viața reală nu există personaje gen Rambo. Privind în profunzime, toate faptele individuale deosebite sunt rezultatul efortului depus de o echipă întreagă.

Vă provoc să vă gândiți la o faptă extraordinară din istoria umanității care a fost realizată de un singur om. Indiferent care este răspunsul dvs., veți descoperi că în acea faptă extraordinară a fost implicată o întreagă echipă. Nu există probleme pe care să nu le putem rezolva împreună, ci există foarte puține probleme pe care le putem rezolva singuri, obișnuia să spună președintele Lyndon Johnson (Maxwell, 2003).

Deci, nu uitați, un proiect este o muncă de echipă. Deși puțini oameni recunosc, fără rețineri, că nu pot face totul singuri, aceasta este totuși realitatea. „Dacă reușești să învârți mai multe farfurii, nu înseamnă că ai mai mult talent, ci că probabilitatea de a scăpa una dintre ele este mai mare” (Walls, apud Maxwell, 2003). Prin urmare, cu cât mai repede vă veți da seama că nu puteți face totul singuri, cu atât mai repede veți fi interesați de managementul proiectelor. Deci, ce este un proiect? De ce avem nevoie de proiecte?

21. 2. Ce este un proiect? De ce avem nevoie de proiecte?

Cea mai evidentă trăsătură a unui proiect este faptul că acesta trebuie să atingă un anumit scop. Dar cel mai util este să ne gândim la proiect ca la *un instrument de schimbare*. Dacă proiectul se va încheia cu succes, el va

avea un impact asupra vieții oamenilor, prin schimbarea modului lor de lucru sau prin modificarea mediului lor. (Brown, 2004).

Principalele caracteristici ale unui proiect sunt (Brown, 2004):

- este un instrument al schimbării
- are un început și un sfârșit bine determinate
- are un anumit scop
- rezultatele sale reprezintă o livrare
- este unic
- este responsabilitatea unei singure persoane sau a unui singur organism
- implică cheltuieli, resurse și timp
- folosește o gamă largă de resurse și competențe

Ori de câte ori avem de-a face cu o acțiune cu durată finită care produce un rezultat unic, înseamnă că avem un proiect. Deși termenul a pătruns deja în vorbirea curentă, puțini știu că există și o disciplină numită *Management de Proiect*, care cuprinde tehnicile, instrumentele și cunoștințele necesare pentru derularea cu succes a proiectelor de orice fel (Cazacu, 2007).

Proiecte de orice fel:

Care este visul vostru?

Ce vreți să faceți cu adevărat în viitor?

Care este proiectul vostru de viață?

Domeniul fiind foarte vast, avem nevoie de o modalitate prin care să organizăm cunoștințele, astfel încât parcurgerea lor să devină un obiectiv realist și tangibil. Există mai multe abordări ale acestui domeniu, însă aproape toate converg către un set de principii comune (Cazacu, 2007).

Din punctul meu de vedere, există trei aspecte diferite pe care se cuvine să le realizăm separat: în primul rând găsirea ideii și a finanțatorului potrivit pentru ideea noastră; în al doilea rând scrierea, elaborarea proiectului și, în cazul în care proiectul este finanțat, derularea proiectului și managementul său efectiv.

Vă sugerez să porniți în elaborarea unui proiect cu o tehnică foarte simplă, tehnica celor 6 întrebări: CE?, DE CE?, CU CE?, PENTRU CE?, CUM?, CINE? (Onuț, 2005)

Cu alte cuvinte:

Ce vrem să facem în proiect? Care este ideea proiectului?

De ce vrem să facem ceea ce facem? Care este motivația noastră?

Cu ce resurse?

Pentru ce / cine — care sunt beneficiarii proiectului?

Cum vrem să facem ceea ce facem?

Cine va face?

După ce nouă ne sunt foarte clare, dar doar după ce, într-adevăr, avem foarte limpede conturate în minte răspunsurile la aceste întrebări, doar atunci putem începe căutarea finanțatorilor.

95 % din realizările noastre se bazează pe a ști ce vrem!

Sigur, aceasta este strategia ideală, dar, după cum probabil știți deja, în viață nu ne întâlnim doar cu situații ideale, așa încât adeseori se întâmplă exact pe dos: descoperim un finanțator și elaborăm un proiect după cerințele și cadrul oferit de acesta. Vă asigur că este nevoie de multă experiență pentru a avea succes în cea de-a doua variantă... Vă amintiți povestea „școlerului” care indiferent ce era întrebat ajungea să vorbească despre castravete!? Dacă da, atunci evitați să lucrați în domeniul proiectelor adoptând cea de-a doua variantă, sau lăsați-o doar ca varianta de rezervă (a se citi disperare!).

Dacă avem ideea și finanțatorul potrivit putem elabora proiectul. Adică, să-l scriem, să umplem de conținut formularele. În anexa acestui manual vă prezentăm un formular postat pe site-ul www.cncsis.ro în momentul elaborării acestui capitol. Este un exemplu potrivit celor ce doresc să evolueze în domeniul științei. Nu întâmplător am scris, de două ori până acum, „finanțatorul potrivit”. Este extrem de important ca ideea voastră să ajungă la un finanțator interesat de ea. Idei excepționale se irosesc pur și simplu, deoarece nu se află în aria de interes a finanțatorului. De aceea, citiți cu mare atenție **criteriile de eligibilitate ale finanțatorilor**. Ele vă spun exact ceea ce aveți de făcut și, mai ales, ceea ce nu trebuie să faceți, ceea ce

este la fel de important. Puteți elabora un proiect minunat, dar care dacă nu respectă criteriile de eligibilitate, va ajunge direct la coș! Pur și simplu, nu va fi citit! Cred că nu doriți să vă irosiți timpul, energia și creativitatea în acest fel.

21.3. Elaborarea proiectelor

Dacă veți lucra în domeniul managementului de proiect, veți descoperi o mare varietate de formulare - cam câți finanțatori, atâtea formulare de proiect -, dar sub o formă sau alta, toate cuprind următoarele elemente:

Adresă însoțitoare

Titlul proiectului

Rezumatul proiectului sau descrierea generală

Scopul proiectului (eventual Misiunea organizației care depune proiectul)

Obiectivele proiectului (obiective generale și obiective specifice)

Conținutul proiectului

Beneficiarii proiectului (directi și indirecti)

Activitățile și acțiunile proiectului

Rezultatele proiectului

Resursele necesare

Bugetul proiectului

Modalități de evaluare internă și externă, inclusiv monitorizarea proiectului

Alte surse de finanțare

Modalități de continuare a proiectului

Atenție!

Ordinea de elaborare a proiectului nu este identică cu ordinea de prezentare a acestuia. Chiar dacă rezumatul proiectului apare la început, el trebuie scris întotdeauna la urmă, după ce ați terminat elaborarea întregului proiect. Recomandarea mea este să rugați un coleg sau un prieten care a citit tot proiectul, dar care nu a contribuit la elaborarea lui, să scrie rezumatul proiectului. Uneori formularele reduc spațiul pentru rezumat la câteva sute de caractere sau zeci de cuvinte, iar pentru cineva care a lucrat zile, săptămâni sau chiar luni la elaborarea proiectului, va fi foarte greu să se detașeze de conținut și să includă în rezumat

esențialul. În continuare, prezint câteva aspecte relevante pentru elementele cheie ale proiectului.

Titlul proiectului

Gândiți-vă la modul în care citiți ziarele. Gândiți-vă la modul în care alegeți o carte. Veți ajunge să citiți un întreg articol *doar dacă* titlul v-a atras atenția, veți cumpăra o carte *doar dacă* titlul ei vă trezește interesul. Așa se va întâmpla și cu proiectul vostru. Gândiți-vă la bietul evaluator care are de citit într-o după-masă câteva zeci de proiecte. Cum credeți că va proceda el / ea? Vă spun eu: le va sorta în funcție de cât de interesant „sună” titlul. Sigur că le va citi pe toate, doar pentru asta este plătit (uneori chiar regește!), dar șanse mult mai mari la o evaluare bună și o finanțare ulterioară au proiectele cu un titlu atrăgător. Uneori se cer acronime și atunci va fi cazul să vă folosiți toată inventivitatea sau poate experiența de la integrame și rebus pentru a găsi un titlu care, prescurtat, să însemne ceva în acord cu ideea și conținutul proiectului vostru.

Titlul proiectului trebuie să fie cât mai sugestiv și să nu fie prea lung; unii experți spun că nu trebuie să depășească 11 cuvinte. Un titlu scurt și bine ales va ușura înțelegerea și comunicarea cu toți participanții la proiect și va ajuta la crearea unei imagini favorabile în fața finanțatorilor.

Rezumatul proiectului / Descrierea generală a proiectului

Vă recomandăm să descrieți succint situația existentă, contextul proiectului și motivele inițierii lui. De asemenea, descrieți beneficiile pe care le va aduce realizarea proiectului și subliniați concordanța dintre proiectul dvs. și strategia generală a organizației. Este important să includeți suficiente informații, astfel încât celelalte secțiuni ale proiectului să fie ușor de înțeles. Totuși, este recomandabil ca această secțiune să nu depășească 1-3 paragrafe. Impresia în urma lecturii rezumatului proiectului este hotărâtoare pentru rezultatul evaluării.

Obiectivele proiectului

Obiectivele trebuie să îndeplinească criteriile SMART (*Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time-based*) și

să fie aliniate la strategia generală a organizației care execută proiectul. Este recomandabil chiar să descrieți legătura dintre obiective și strategia organizației, pentru a putea menține și urmări această aliniere pe parcursul derulării proiectului. Obiectivele unui proiect reprezintă punctul de pornire în elaborarea planului și, în același timp, constituie referința față de care vom evalua succesul sau eșecul proiectului. În lipsa unei formulări clare a obiectivelor, proiectul nu poate avea succes, indiferent de eforturile și investiția făcută.

Argumente pentru fixarea obiectivelor (după Brown, 2004):

- oferă o direcție
- se concentrează pe rezultate
- permit alcătuirea planurilor
- stabilesc priorități și organizează lucrul
- motivează persoanele implicate
- comunică scopul proiectului
- permit recunoașterea succesului

Obiectivele unui proiect trebuie :

- să fie în concordanță cu obiectivele de afaceri
- să poată fi măsurate în termeni de:
 - calitate
 - cantitate
 - durată
 - cost
 - produs final definit
- să fie realizabile
- să fie ferme
- să fie ușor de înțeles
- să fie puține la număr
- să aibă întregul sprijin și accept al managementului superior, al finanțatorului proiectului și utilizatorilor

Conținutul proiectului (sfera sa de cuprindere)
(după Cazacu, 2007)

Aici este locul în care veți descrie rezultatele proiectului, fie că acestea sunt produse (bunuri), servicii, sau, pur și simplu, schimbări ale unei situații existente. Acestea trebuie să contribuie în mod direct la îndeplinirea obiecti-

velor enunțate anterior. Definirea conținutului proiectului este, practic, prima activitate specifică de management de proiect. Scopul acestei secțiuni este de a furniza o bază realistă pentru a evalua munca și costurile necesare în scopul realizării proiectului. Preocuparea centrală în acest moment trebuie să fie includerea tuturor elementelor și livrabililor care servesc atingerii obiectivelor și eliminarea acelor care nu contribuie la îndeplinirea lor, pentru a nu irosi resursele angajate. O bună tehnică este de a preciza ce se află în conținutul proiectului și ce anume se află în afara acestuia. Se pot include și alte elemente care ajută la o definire clară a conținutului: organizațiile și departamentele afectate, procesele de afaceri implicate, tipurile de date și informații, funcționalitățile majore ale rezultatului proiectului. În definirea conținutului este recomandabil să porniți de la obiectivele definite anterior.

Planificarea în timp

E vorba de a realiza o schemă Gantt. De obicei, planificările în timp sunt asociate cu finalizarea unor faze majore ale proiectului, care, la rândul lor, depind de natura domeniului de activitate în care se desfășoară proiectul. Fiecare jalon temporal trebuie să fie însoțit de un livrabil major, care marchează încheierea fazei respective. Pentru concizie, se poate crea un tabel cu 2 coloane: Jalon (data) și Livrabil. Setul de jaloane va constitui un element de intrare important în elaborarea Planului de Proiect.

Organizarea proiectului și abordarea managerială.

Este recomandabil să includeți în această secțiune orice aspect legat de modul în care va fi organizat proiectul. Se pot enumera principalele roluri și responsabilități, relațiile de raportare și subordonare, organigrama proiectului și conexiunile cu restul organizației, eventualele fluxuri de lucru cu alte organizații (parteneri, subcontractori, furnizori, clienți etc.). Abordarea managerială se poate referi la utilizarea unei metodologii de management de proiect (specificând documentele și procedurile cele mai importante), nivelul de autoritate al managerului de proiect, principalele canale de comunicare cu clientul, echipa de

proiect, managerul executiv etc. Practic, puteți include orice element de organizare care ajută la clarificarea modului în care se va exercita managementul proiectului.

Responsabilitățile managerului de proiect

Talentul de a jongla cu succes cu trei sau patru proiecte cu prioritate absolută este o cerință esențială pentru orice lider. Un manager de proiect poate fi sigur că proiectul este responsabilitatea lui sau a ei și că el sau ea va fi judecat în funcție de succesul sau eșecul său.

„Nu ar trebui să folosim doar creierele pe care le avem, ci toate creierele pe care putem să le împrumutăm”, spunea Woodrow Wilson.

Decide ce trebuie să faci și fă acel lucru, decide ce nu trebuie să faci și nu face acel lucru.

Din punctul meu de vedere, aceste ultime două fraze exprimă cel mai bine responsabilitățile managementului de proiect.

21.4. Lecțiile experienței

Experiența elaborării, derulării și finalizării proiectului *Analiza politicilor pro-ambientale și anti-corupție: o perspectivă a tinerilor cercetători români asupra integrării în Uniunea Europeană** ne permite acum să reflectăm la ceea ce a fost bine și la ceea ce am fi putut face altfel, la toate dificultățile și modul în care am rezolvat problemele. Am desprins câteva „lecții” pe care le împărtășim acum celor interesați în elaborarea și derularea de proiecte europene. Prima și cea mai utilă lecție este *lecția competenței*, aceea că indiferent de natura problemelor sau de dimensiunea obstacolelor, problemele se rezolvă, într-un fel sau altul, iar, mai devreme sau mai târziu, difi-

* *A Young Researchers' View of Romanian Steps towards EU Integration: Analyzing Pro-Environmental and Anti-Corruption Policies* — proiect derulat de Universitatea de Vest din Timișoara în parteneriat cu Directoratul General pentru Educație și Cultură al Uniunii Europene, Educație — linia de finanțare A – 3022: instrumente suport pentru instituțiile academice în vederea implementării proiectelor privind integrarea europeană, proiect Ro – 3 – agreement n. 2003 – 3477 / 001 – 001 CEN CENTRE

cultățile vor fi depășite. Sigur, întotdeauna, toate acestea au un „cost” emoțional pe care cineva îl plătește.

Cea de-a doua lecție este *lecția încrederii*, puterea încrederii. Atunci când colaborezi în vederea derulării unui proiect în care sunt implicate resurse diverse, umane și financiare, lucrurile devin mult mai simple și plăcute atunci când la baza tuturor relațiilor este așezată **încrederea** (în caracterul și competența celuilalt). Însă, nu trebuie uitat reversul: atunci când încrederea se diminuează sau se pierde, apar cele mai neplăcute situații, care, conform primei lecții, mai devreme sau mai târziu se rezolvă, dar de data aceasta costurile (citește dezamăgirile) sunt sigur mari. Încrederea, pe cât de greu se construiește, pe atât de rapid se pierde.

Cea de-a treia lecție este *lecția parteneriatului*, puterea și responsabilitatea interdependențelor. Credem, acum când întrezărim un posibil progres în vederea integrării României în Uniunea Europeană, că aceasta este lecția cea mai utilă viitorului nostru, dacă dorim ca acesta să fie unul comun, european. Parteneriatul înseamnă respect față de sine și respect față de celălalt, respectarea promisiunilor, contractelor, termenelor și realism.

Noi considerăm acest proiect un succes personal, profesional și organizațional. Considerăm că succesul acestui proiect se datorează în bună măsură *echipei și consecvenței*, a faptului că noi credem în ceea ce spunem, în ceea ce promovăm, în ceea ce facem. Investiția de încredere a fost justificată de calitatea rezultatelor noastre.

Bibliografie

1. Adair, J. (1986). *Effective Team Building*. Aldershot: Gower.
2. Ader, H.J., Mellenbergh, G.J. (coord.). (1999). *Research Methodology in the Social, Behavioural & Life Sciences*. London: Sage Publ.
3. Albu, M. (1999). *Minighid pentru elaborarea lucrărilor științifice în psihologie*. Cluj Napoca: Clusium.
4. American Psychological Association (2001). *Publication manual* (5th ed.). Washington, DC: APA.
5. Androniceanu, A. (coord.). (2004). *Managementul proiectelor cu finanțare externă*. București: Editura Universitară.
6. Ashman, S., Creme, P. (1996). *How to Write Essays*. London: University of North.
7. Băban, A. (2002) *Metodologia cercetării calitative*. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujană.
8. Bailey, K. D. (1978). *Methods of Social Research* (3rd ed.). New York: The Free Press.
9. Beckman, M. (1990). *Collaborative Learning: Preparation for the Workplace and Democracy*. College Teaching.
10. Belbin, M. (1981). *Management Teams: Why they succeed or fail*. London: Heinemann.
11. Benesch, H. (1987). *Atlas zur Psychologie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
12. Berne, E. (1977). *L'analyse transactionnelle et psychothérapie*. France: Payot.
13. Best, D., Ornstein, P. (1986). Children's generation and communication of mnemonic organisational strategies. *Developmental Psychology*, 22(6), 845-853.
14. Bogathy, Z. (coord.). (2007). *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*. Iași: Editura Polirom.
15. Bozworth, C. G. (2007). *Challenges and Choices: Time Effectiveness – Prioritizing Your Time*. Găsit la adresa: <http://extension.missouri.edu/explore/hesguide/humanrel/gh6653.htm> la 13 noiembrie 2007

16. Brewer, M.B. (2000). Research design and issues of validity. În Reiss, H.T. și Judd, C.M. (coord.) *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
17. Brown, M., (2004). *Învăț managementul proiectelor într-o săptămână*. București: Cosmos Viking Penguin.
18. Cazacu, S. (2007). *Viață, personalitate, limbaj – analize contextual-dinamice*. București: Minerva.
19. Chapman, A. (2001). *Time management techniques and systems*. Găsit la adresa: <http://www.businessballs.com/timemenagement.htm> la 12 noiembrie 2003.
20. Chapman, A. (2004-2006). *Workshops*. Găsit la adresa: <http://www.businessballs.com/timemenagement.htm> la 12 octombrie 2004
21. Chickering, A. W., Gamson, Z. F. (coord.) (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New Directions for Teaching and Learning, no.47. San Francisco: JosseyBass.
22. Christensen, L.B. (1997). *Experimental Methodology*. Boston: Allyn & Bacon.
23. Cîmpian, E. (1998). Experții sunt pragmatici. *Creier, Cogniție, Comportament*, 2.
24. Clark, D. (1999). *The Fall of Quest*. Găsit la adresa <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/caseqest.html> la 1 septembrie 2003.
25. Cojocaru, S. (2004). *Elaborarea proiectelor*. București: Editura Expert Projects.
26. Collier, K. G. (1980). Peer-Group Learning in Higher Education: The Development of Higher-order Skills. *Studies in Higher Education*, 5(1), 55-62.
27. Constantin, T. (2004). *Evaluarea psihologică a persoanei*. Iași: Polirom.
28. Cooper, J., and Associates (1990). *Cooperative Learning and College Instruction*. Long Beach: Institute for Teaching and Learning, California State University.
29. Covey, S.R. (2000). *Managementul timpului sau cum ne stabilim prioritățile*. București: Ed. Alfa.
30. Cristea, H. (2001). *Managementul proiectului – Sprijinirea, îndrumarea și controlul mersului proiectelor cu finanțare externă, material pentru uz intern*, Timișoara: Universitatea de Vest din Timișoara.
31. Cronbach, L.J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

32. Cucos, C. (2002). *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*. Iași: Polirom.
33. Cusworth, J. W., Franks, T. R., (2002). *Managementul proiectelor în țările în curs de dezvoltare*. București: Editura All.
34. de Bono, E. (1987). *CoRT Thinking Programme*. Henley: Science Research Associates.
35. Deep, S., Susmann, L. (1996). *Secretul oricărui succes: să acționăm inteligent*. București: Polimark.
36. Demetriou, N., Efklides, A. (1996). *Intelligence, Mind and Reasoning*. New York: Prentice Hall.
37. Derlogea, Ș. (2006). *Teambuilding: 50 de jocuri și rolul lor în consolidarea echipe*. București: Almatea.
38. Dincă, M. (2003). *Metode de cercetare în psihologie - Note de curs*. București: Ed. Titu Maiorescu
39. Dooley, A.R., Skinner, W. (1977). Casing case method methods. *Academy of Management Review*, 2(2), 277-289.
40. Dyer, C. (1995). *Beginning Research in Psychology. A Practical Guide to Research Methods and Statistics*. Blackwell Publishers.
41. Ellis, A. (1995). How to overcome procrastination. *Bottom Line Personal*.
42. Flavell, J (1988). *Developing Theories of Mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
43. Flavell, J., Miller, S. (1993). *Cognitive Development*. N.J.: Prentice Hall
44. Forsyth, D. (1999). *Group Dynamics*. New York: Wadsworth Pub Co.
45. Freeman Herreid, C. (2004). Case Studies in Science. A Novel Method of Science Education. *Originally appeared in the February 1994 issue of the Journal of College Science Teaching* (pp. 221-229.) Găsit la adresa <http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/teaching/novel.html> la 22 ianuarie 2004
46. Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
47. Gareis, R. (2006). *Happy Projects* (ed a 2-a). București: Editura ASE.
48. Gempf, C. (1999). *Cum să scrii un eseu*. Universitatea Brunel, Londra – UK. Material nepublicat, tradus și adaptat de conf. univ. dr. Silviu Rogobete.

49. Gibbs, G. (1994). *Learning in Teams: A Student manual*. Oxford: Oxford Brookes University.
50. Groccia, J., O'Connor, J., Gerstenfed, S. (2001). *Handbook for IQP Advisors and Students*. Găsit la adresa: <http://www.wpi.edu/Academics/Depts/IGSD/IQPHbook/ch7a.html> la 28 iunie 2001.
51. Gross Davis, B. (1993). *Collaborative Learning: Group Work and Study Teams* (from the hard copy book *Tools for Teaching* by Barbara Gross Davis; Jossey-Bass Publishers: San Francisco). Găsit la adresa: <http://teaching.berkeley.edu/bgd/collaborative.html> la 23 ianuarie 2003.
52. Harris, P. L. (1989). *Children and Emotion*. Oxford: Oxford Press.
53. Havârneanu, C. (2000). *Metodologia cercetării în științele sociale*. Iași: Erola.
54. Hayes, J. R. (1989). *The Complete Problem Solver*. Lawrence Erlbaum Publishers. NY: Hillsdale.
55. *How to Write a Book Review* (nd.). *Staufer Library Reference Services*. Queen's University, Kingston. Canada. Găsit la adresa: http://library.queensu.ca/inforef/bookreview/write_review.html
56. Huber, W. (1987). *La psychologie clinique aujourd'hui*. Bruxelles: Mardaga.
57. Ionescu, M. (1998). *Educația și dinamica ei*. București: Ed. Tribuna Învățământului.
58. Iordache, M. (1999). Metodologia studiilor de caz. *Revista de Psihologie Aplicată*, 1(1), 127-140.
59. Iordache, M., Andronic, M. (2002). Prietenie sau afacere?. *Revista de Psihologie Aplicată*, 4(1), 123-143.
60. Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-FRIC Higher Education Report, 4.
61. Jordan, C.H., Zanna, M.P. (2000). Appendix: How to read a journal article in social psychology. În C. Stangor (ed.). *Stereotypes and prejudice: essential readings*. Hove: Psychology Press.
62. Kane, E., De Brun, M. O. (2001). *Doing Your Own Research*. London: Marion Boyars Publishers.
63. Kimming, M. (1997). *Games and exercises*. Bonn: International Workcamps, Service Civil International.

64. Kirk, R.E. (1982). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences* (2nd ed.). Belmont: Brooks/ Cole Publishing.
65. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
66. Kugemann, W. (1974). *Moderne Lerntechnik*. München: Verlag J. Pfeiffer.
67. Kumar, R. (1999). *Research Methodology* (2nd ed.). London: Sage.
68. Lemeni, G. (2001). *Strategii de învățare în consiliere educațională*. Cluj-Napoca: Ed. Ardealul.
69. Lewis-Beck, M.S. (1993). *Experimental Design and Methods*. London: Sage Publ.
70. Lock, D. (2000). *Management de proiect*. București: Editura CODECS.
71. Lyons, K. (2007). *How to... Write a Literature Review*. Găsit la <http://library.ucsc.edu/ref/howto/literaturereview.html>.
72. Maxwell, J. C. (2003). *Cele 17 legi ale muncii în echipă*. București: Editura Amaltea.
73. McCollum, J. K. (2005). *Management de proiect - o abordare practică*. București: Editura Universitară.
74. Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks: Sage.
75. Misser E. (nd.). *The Book Review*. Găsit la adresa <http://www.wlu.ca/~wwwwc/>.
76. Mitchell, M., Jolley, J. (1992). *Research design explained* (2nd ed.). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
77. Miut, P. (2001). *Stresul școlar*. Timișoara: Eurostampa.
78. Mocanu, M., Schuster, C. (2001). *Managementul proiectelor: Calea spre creșterea competitivității*. București: Editura All Beck.
79. Mochal, T., Mochal, J. (2006). *Lecții de management de proiect*. București: Editura CODECS.
80. Moynihan, M., Jean-Jaques Guilbert, J.-J., Walker, B., Walker, A. (2004). *How to Run a Workshop*. Găsit la adresa: <http://www.networklearning.org/books/workshop.html>.
81. Mucchielli, A. (coord.) (2002). *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*. Iași: Polirom.

82. Mullen, B. (1989). *Basic Advanced Meta-analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
83. Newton, R. (2006). *Managerul de proiect - măiestrie în livrarea proiectelor*. București: Editura CODECS.
84. Northey, M. (1993). *Making Sense* (3rded.). Toronto: Oxford.
85. Oleson, K.C., Arkin, R.M. (1996). Reviewing and evaluating a research article. În F.T.L. Leong, J.T. Austin (eds.). *The psychology research handbook: A guide for graduate students and research assistants*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, Inc.
86. Oprea, D. (2001). *Managementul Proiectelor: teorie și cazuri practice*. Iași: Editura Sedcom Libris.
87. Öroszlány, P. (1997). *Könyv a tanulásról*. Budapest: AKG Kiadó.
88. Papp, J. (1998). *Essays in Arts and Science*. New York: Open Society Institute.
89. Parr, J. (2002). Individuation, Attachment & Group Dynamics. *Revista de Psihologie Aplicată*, 3, 19-42.
90. Postavaru, N. (2002). *Managementul proiectelor*. București: Editura Matrix Rom.
91. Pressley, M., Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: good strategy users. *Annals of child development*, 5
92. Qual, R. (1994). *Research and Methods in Educational Sciences*. New York: The Free Press.
93. Radu, I. (1997). Strategii metacognitive în procesul învățării la copiii inteligenți și mediocri. *Revista Creier, Cognition, Comportament*, 3
94. Robinson, S. & Bennett, R. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: a multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38 (2), 555-572.
95. Robson, C. (2002). *Real World Research* (2nd ed.), Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
96. Sacks, O. (1987). *The Lost Mariner, From: The Man Who Mistook His Wife for a Hat*. Harper & Row, Publishers. Găsit la adresa <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/hrdlink2.html>.
97. Sava, F. (2004). Cum să citești critic un articol. În Bogathy, Z., Sulea, C. (coord.). *Manual de tehnici și abilități academice* (47-54). Timișoara: Editura Universității de Vest.
98. Șerbănescu A.(2001). *Cum se scrie un text*. Iași: Ed. Polirom.

99. Shapiro, D. (1998). *Conflictul și comunicarea: Un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor*. București: Ed. ARC.
100. Shulman, J. H. (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
101. Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Thousand Oaks and London: Sage
102. Silverstein, M.L. (1993). Differentiating Neuropathology From Psychopathology With Longitudinal and Retrospective data: Report of a Case. *Journal of Personality Assessment*, 60(1), 112-124.
103. Spector, P.E., Fox, S., Penney, L. M., Bruusema, K., Goh, A. & Kessler, S. (2006). The dimensionality of counter-productivity: Are all counterproductive behaviors created equal? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 446-460.
104. Stainback, S., Stainback, W. (1988). *Understanding and Conducting Qualitative Research*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
105. Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
106. Stake, R.E. (1994). Case Studies. În Denzin N.K., Linkoln Y.S. (coord.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
107. Sternberg, R.J., Gordeeva, T. (1996). The anatomy of impact: what makes an article influential? *Psychological Science*, 7(2), 69-75.
108. Stuart, R. R. (1998). *Team Development Games for Trainers*. Hampshire: Gower Publishing Limited.
109. Taylor, D. (2007). *The Literature Review: A Few Tips on Conducting It*. Găsit la <http://www.utoronto.ca/writing/>.
110. Thomas, E.L., Robinson, H.A. (1982). *Improving Reading in Every Class*, Boston: Allyn & Bacon.
111. Thomson, A. (1991). How to Write Book Reports. *Canadian Library Journal*
112. Tilley, A. (1999). *An Introduction to Research Methodology and Report Writing in Psychology*, Brisbane: Pineapple Press.
113. ***. (nd) *Time Management Tips*, prepared by Self-Development Center. A service of the Counseling and Student Development Center, George Mason University. Găsit la adresa: [http:// www.gmu.edu/gmu/personal/time.html](http://www.gmu.edu/gmu/personal/time.html) la 12 noiembrie.2003

114. Turner, R., Simister, S., Nistor, S. (2004). *Manualul Gower de management de proiect*. București: CODECS.
115. Walford, A.J. (1996). *Reviews and Reviewing: A Guide*. Phoenix: Orzx Press.
116. Yin, R.K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
117. Yussen, S., Bird, J. (1979). The development of metacognitive awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 300-313.
118. Zlate, M. (1982). *Cunoașterea și activarea grupurilor sociale*. București: Editura Politică.
119. Zlate, M. (1999). *Psihologia mecanismelor cognitive*, Iași: Ed. Polirom.
120. *** (2003). Seminars and Tutorials. Găsit la adresa: <http://www.academic-skills.soton.ac.uk/studytips/groupwork.htm>
121. *** (2003). Working in groups. Găsit la adresa: <http://www.academic-skills.soton.ac.uk/develop.htm>
122. *** (2006). Writing Guides Working in Groups. Găsit la adresa: <http://writing.colostate.edu/guides/processes/group>
123. (1998). *The Pfeiffer & Company Library*, Section „Using Case Studies, Simulations, and Games in Human Resource Development”, Volume 21, 122-190. Jossey-Bass/Pfeiffer.
124. *** (2003). Case Studies. Găsit la adresa <http://writing.colostate.edu/references/research/casestudy>
125. *** (1998). *The Pfeiffer & Company Library*, Section „Using Case Studies, Simulations, and Games in Human Resource Development”, Volume 21, p. 122-190. Jossey-Bass/Pfeiffer.
126. *** (2003). *Studying and writing effectively. Working in groups*. Găsit la adresa http://www.mtroyal.ab.ca/CurrentStudents/study_groups.htm în 7 aprilie 2003
127. *** a, (n.d.) http://academicskills.anu.edu.au/online_materials/reading_and_notetaking/reading_difficult_texts_general_principles.pdf
128. *** b, (n.d.) http://academicskills.anu.edu.au/online_materials/reading_and_notetaking/techniques_for_reading_different_types_of_source.pdf
129. *** c, (n.d.) http://www.napier.ac.uk/gus/section3/note_01.html#ways (Scottish Funding Council, Napier University Edinburgh).

130. *** d, (n.d.) <http://www.lboro.ac.uk/service/fli/campus/revision.pdf>
131. *** The Case Study as a Research Method. Uses and Users of Information — *LIS 391D.1 — Spring 1997*. Găsit la adresa <http://www.gslis.utexas.edu/~ssoy/usesusers/l391d1b.htm> în 20 ianuarie 2004
132. *** *Time Management Guide* (2002). Găsit la adresa: <http://www.time-managemet-guide.com/time-management-principles.html> la 20 ianuarie 2004
133. *** (nd) *Time Management Tips*, prepared by Self-Development Center. A service of the Counseling and Student Development Center, George Mason University, găsit la adresa: <http://www.gmu.edu/gmu/personal/time.html> la 12 noiembrie 2003
134. ***, (2001). <http://academic.cuesta.edu/acasupp/as/200INDEX.HTM>, (Academic Skills Center, Dartmouth College).
135. ***, (2003), <http://www.studyskills.soton.ac.uk/studytips/exams.htm>
136. ***, (2007), <http://www.deakin.edu.au/studentlife/academic-skills/handouts/reading.php#copying>
137. ***, *An Introduction to Essay Writing* (1995). The University of Victoria, Găsit la adresa <http://web.uvic.ca/wguide/Pages/SampleEssaysExpos.html> la 20 ianuarie 2003
138. ***. (2003) Case Studies" (2003), găsit la adresa <http://writing.colostate.edu/references/research/casestudy.cfm>
139. *** (nd) <http://www.managementul-proiectelor.ro>

A n e x a 1

STANDARDE INTERNAȚIONALE DE REDACTARE ȘI CITARE*

.....

Asociația Psihologilor Americani (APA) propune periodic un standard de scriere a articolelor științifice. Cel mai recent document în această direcție este manualul apărut în 2001, ajuns la a cincea ediție (APA, 2001). Această „biblie” a psihologilor din domeniul cercetării este un document stufoș de 439 de pagini, fiind principala sursă de referință pentru revistele de specialitate de limbă engleză și nu numai, din domeniul științelor sociale (umaniste). În cele ce urmează sunt prezentate sumar elementele esențiale ce țin de scrierea și citarea bibliografiei, de construirea tabelelor și a figurilor. Acestea nu acoperă însă întreaga paletă de posibilități existente în scrierea bibliografiei.

Bibliografia

În scrierea acestei secțiuni există unele diferențe în funcție de sursa citată (ex.: carte, articol într-un volum, articol publicat în reviste de specialitate, lucrare prezentată la conferințe științifice etc.). Înainte de a oferi exemple concrete voi menționa că cei care doresc să respecte întocmai aceste standarde vor acorda atenție nu numai punctuației, ci și tipului de scris utilizat (ex.: *Revista de Psihologie Aplicată*), ca publicație, apare în manuscrisele autorilor trimise spre publicare cu litere cursive (italice).

Exemple de bibliografie:

Carte — autor unic

Bogáthy, Z. (2002). *Conflicte în organizații*.

Timișoara: Editura Eurostampa.

* Material realizat de Florin Sava

Carte — mai mulți autori

Poenaru, R., Sava, F. (1998). *Didactogenia în școală*. București: Editura Danubius.

(în limba engleză, între cei doi autori, se utilizează semnul &)

Carte — grup de autori nenominalizați aparținând unei agenții, unei organizații

American Psychological Association (2001). *Publication Manual* (5th ed.). Washington DC: APA.

Capitol într-o carte (volum)

Boncu, Ș. (1996). Eul în cogniția socială. În A. Neculau (coord.) *Psihologie socială. Aspecte contemporane* (p. 137–153). Iași: Editura Polirom.

Studiu nepublicat prezentat la o conferință

Vintilă, M. (2002, mai). *Integrarea în sistemul de învățământ a subiecților născuți prematur*. Lucrare prezentată la a VIII-a ediție a Simpozionului Național „Dimensiuni Teoretico-Praxiologice ale Cercetării în Științele Socio-Umane”, Timișoara.

Articol publicat în revistă de specialitate

Hohn, M. (2002). Situație de risc și comportament decizional. *Revista de Psihologie Aplicată*, 4(1), 75–94.

Observație: cele două numere ajută la identificarea numărului revistei în care a fost publicat articolul; foarte adesea, primul coincide cu numărul de ani ai apariției revistei, iar cel de-al doilea, cu poziția de apariție a revistei în anul respectiv; de pildă, 4(1) — indică faptul că articolul a fost publicat în primul număr al celui de-al patrulea volum (an de apariție) al Revistei de Psihologie Aplicată.

Articol găsit pe internet

van Deun, K., Delbeke, L. (2002). *Multidimensional scaling*. Găsit la adresa: <http://www.mathpsyc.uni-bonn.de/doc/delbeke/delbeke.htm> la 10 Ianuarie, 2003.

Dacă documentul găsit pe internet nu ar fi fost datat, am fi utilizat van Deun, K., Delbeke, L. (nd), unde „nd” semnifică lipsa datei (no date).

Lucrare de licență (disertație, teză de doctorat) nepublicată

Moțiu, A. (1999). *Aspecte pedagogice ale gândirii interrogative*. Lucrare de Licență nepublicată. Universitatea de Vest din Timișoara.

Tabele și figuri

Atât tabelele cât și figurile sunt numerotate separat, utilizând cifre arabe. De asemenea, ambele accesorii au un titlu. Diferența constă în faptul că numărul și titlul unui tabel apar deasupra acestuia, în timp ce numărul și titlul figurii apar sub imagine.

Exemplu tabel

Tabelul 1. Matricea de corelații între variabilele incluse în analiza componentelor principale. Corelațiile dintre variabile și componenta principală rezultată (PC).

	1	2	3	4	5	PC
1. Ostilitatea dascălului	--					0.97
2. Indolența dascălului	0.99	--				0.97
3. Incompetența dascălului	0.67	0.66	--			0.73
4. Feedback dominant critic	0.80	0.60	0.18	--		0.67
5. Interacțiunea P - E	0.84	0.85	0.63	0.58	--	0.92
	Procentaj explicat		74,32%	Eigenvalue		3.72

Exemplu figură

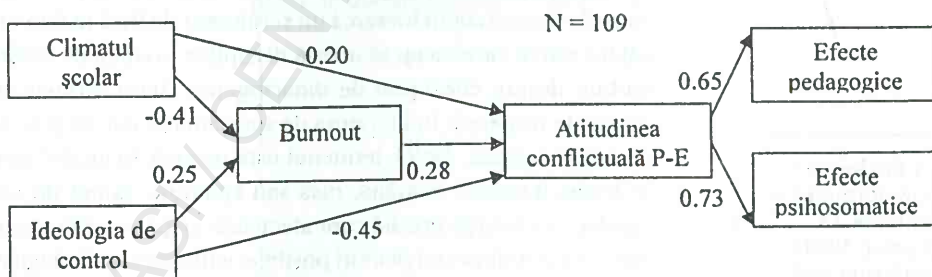


Figura 2. Modelul predictiv propus. Coeficienții corelației parțiale sunt prezentați.

În cadrul manuscriselor trimise spre publicare, atât tabelele cât și figurile sau graficele sunt prezentate pe pagini separate de text.

Citarea bibliografiei în cadrul textului

Cea mai bună modalitate de a deprinde modul de citare a surselor bibliografice în cadrul textelor poate fi dedusă din exemplul de mai jos:

Dacă autorii au fost citați anterior și sunt în număr mai mare de trei, se trece doar primul autor și sintagma „colaboratorii” ex. Kearney și colaboratorii (1991). La prima citare a autorilor, se trec toți autorii.

La începutul sau mijlocul unei fraze avem ca format: Van Morrow (1991) sau Orange (2000)

Kearney și colaboratorii (1991) au definit comportamentele inadecvate ale profesorului ca fiind acele acte care interferează cu procesul de învățare al elevului. Conceptul include o serie largă de comportamente ce țin de la insuficienta pregătire metodică (ex. lecții plictisitoare), până la situații care implică reacții agresive din partea dascălului (ex. replici sarcastice, strigăte). Van Morrow (1991) a stabilit o ierarhie a celor mai comune tipuri de comportamente inadecvate. Acestea sunt jignirea persoanei, umilirea în public și facilitarea sentimentelor de jenă. Totuși, în viziunea lui Orange (2000) și a lui Thweatt și McCroskey (1996) aceste comportamente inadecvate nu au un caracter intențional, ci apar în urma adoptării unor strategii educative necorespunzătoare.

Când astfel de comportamente afectează elevii, precum în cazurile în care copiii încearcă un sentiment de frică în fața dascălilor sau în care încep să urască disciplina predată de aceștia, vorbim despre conceptul de didactogenie. Acest termen este destul de răspândit în literatura de specialitate, dar nu și în cea de limbă engleză. Astfel, termenul este prezent în lucrări scrise în limba franceză, română, rusă sau spaniolă, având un sens similar: o educație greșită care afectează negativ copiii. Aceste efecte se întind pe trei planuri posibile: educative, psihologice și medicale (Cukier, 1990; Poenaru și Sava, 1998; Sillamy, 1996).

Un alt termen, mai dur, este acela de abuz din partea profesorului, care are în vedere consecințele emoționale asupra elevilor cauzate de comportamentele inadecvate ale cadrelor didactice. Prin abuzul profesorului se înțelege orice act de omitere sau comitere care este judecat de specialiștii în psihologie ca fiind dăunător pentru dezvoltarea elevilor (Hart, Germain și

La finalul unei fraze formatul se schimbă. Ex. (Cukier, 1990). Dacă sunt mai mulți autori ei sunt aranjați alfabetic și separați prin ;

Dacă se citează o sursă secundară, se specifică acest fapt prin apud. În cazul de față, studiul celor trei autori este găsit în Neese (1989)*

Brassard, apud Neese, 1989). Utilizarea sentimentului de frică și intimidare a elevilor pentru a menține disciplina acestora constituie un exemplu ce intră în sfera de cuprindere a conceptului de abuz din partea profesorului.

Un lucru interesant este modul de citare a autorilor în situația în care există mai mulți autori. Astfel, dacă o referință are nu mai mult de trei autori, aceștia sunt citați de fiecare dată când se face referire la referința respectivă. În cazul în care sunt patru sau cinci autori, aceștia sunt citați cu toții prima dată când se face referire la ei, pentru ca, mai apoi, să se precizeze doar primul autor și sintagma „și colab.” (ex.: Sava și colab., 2007). În sfârșit, dacă referința citată are mai mult de cinci autori, se precizează de la început doar primul autor, însoțit de aceeași sintagma „și colab.”, precum în situația descrisă anterior.

Cu siguranță că aceste mențiuni nu pot acoperi întregul spectru de norme și standarde de scriere în format APA. De exemplu, citarea în text a unei surse găsite pe internet, fără un autor precizat, se face utilizând primele cuvinte din titlu, în locul autorului (ex.: Academia Cațavencu, 2003). Totuși, aspectele prezentate mai sus reprezintă, probabil, cele mai importante elemente, de care va trebui să Țineți seama atunci când veți elabora, în scris, propriile dumneavoastră cercetări.

* Pentru textele scrise în engleză, apud este înlocuit de expresia as cited in
Ex. (Hart, Germain, and Brassard, as cited in Neese, 1989)

STANDARDELE ETICE ÎN CERCETAREA PSIHOLAGICĂ^{*†}

1. Dreptul la consimțământul informat

Participanții la cercetare sunt îndreptățiți să fie complet informați despre motivul, scopul și obiectivele investigației, să știe exact ce anume va implica investigația și ce se va întâmpla cu datele care sunt obținute de la ei. Nu trebuie să prezentați în mod exhaustiv detalii legate de aceste aspecte, dar trebuie să fiți convinși de faptul că motivul experimentului și natura contribuției fiecăruia dintre participanți au fost clar înțelese.

Este important ca acordul participanților de a lua parte la cercetare să fie cerut doar după ce au fost informați și după ce au înțeles natura cercetării. Orice tip de înșelare a participanților cu privire la un aspect al cercetării trebuie să fie întotdeauna evitat, întrucât slăbește încrederea între cercetător și participant. Dacă știți că o anumită formă de înșelare a participanților este esențială pentru cercetarea voastră, va trebui întotdeauna să consultați un cercetător mai experimentat înainte de a realiza investigația. Dacă decideți să continuați cu înșelarea, trebuie să vă asigurați că participanții nu vor fi iritați sau supărați în nici un fel atunci când le veți dezvălui ceea ce s-a întâmplat și trebuie să acordați o atenție deosebită discuției finale.

^{*} Acest material reprezintă un rezumat al punctelor principale ale „Standardelor etice pentru cercetarea psihologică din U.K.”, publicate de British Psychological Society, 1993. Sursa: Dyer, 1995, *Beginning Research in Psychology*, Blackwell Publishers, U.K.

[†] Sinteză realizată de Ioana Duma.

2. Dreptul de a se retrage în orice moment

Toți participanții la o cercetare psihologică au dreptul absolut de a se retrage din cercetare în orice moment, fără a da un motiv, și au dreptul să ia cu ei toate datele cu care au contribuit la investigație până în acel moment, dacă doresc acest lucru. Ei trebuie să fie informați în mod explicit despre acest drept înainte de începerea cercetării și să li se reamintească pe parcursul cercetării, ori de câte ori considerați că se află într-o stare de stres sau de disconfort fizic sau psihic.

3. Discuția finală (raportul)

Tuturor participanților trebuie să le fie oferită oportunitatea unei raportări finale, după ce datele au fost colectate. Uneori, acest lucru nu va fi necesar, mai ales atunci când toate informațiile despre cercetare au fost deja furnizate, dar, în anumite cazuri, participanții pot găsi binevenită oportunitatea de a ști mai multe despre cercetarea la care au contribuit. Indiferent de natura cercetării, este esențial să se verifice faptul că participantul nu părăsește cercetarea cu sentimente negative de orice tip.

Dacă design-ul cercetării a implicat o formă de înșelare a participanților, nu contează cât de ușoară, faza de raportare trebuie să fie condusă cu mare atenție. Trebuie să explicați complet motivele înșelării și să vă asigurați, pe cât posibil, că nu au fost trăiri negative. Dacă credeți că unul dintre participanți a trăit negativ înșelarea, trebuie să-i asigurați posibilitatea de a-și discuta sentimentele cu cineva abilitat, cum ar fi un consilier, dacă participantul dorește acest lucru, și să faceți tot ceea ce puteți pentru a pune lucrurile în ordine.

4. Confidențialitatea

Toate datele obținute pe parcursul unui proiect de cercetare trebuie să fie considerate confidențiale și trebuie păstrate ca atare; de aceea, nu trebuie să fie transmise altor persoane sau să fie publicate, cu excepția situației în care identitatea sursei a fost protejată / ascunsă. Aceasta

înseamnă că trebuie să fie utilizate numere și nu nume pentru identificarea indivizilor, în toate documentele de lucru, cum ar fi tabelele de date, precum și în raportul final al cercetării. Dacă este nevoie să fie păstrate numele și adresele participanților (pentru a continua cercetarea), trebuie să păstrați aceste informații în locuri sigure, separat de datele de cercetare.

Datele unei cercetări aparțin participanților care le furnizează și, de aceea, ei au dreptul să retragă datele din investigare sau să vă ceară să le distrugeți, dacă doresc acest lucru. Puteți minimaliza probabilitatea ca acest lucru să se întâmple, asigurându-vă că fiecare participant este deplin informat despre ceea ce se va întâmpla cu datele cu care a participat la cercetare.

5. Protecția împotriva vătămării

Cercetarea nu trebuie să se desfășoare dacă există posibilitatea de a fi, în orice mod, amenințătoare pentru integritatea fizică, psihologică sau pentru demnitatea umană a participanților. Rețineți faptul că acest standard nu interzice doar modalitățile evidente prin care se pot cauza vătămări altora (de ex.: administrarea de șocuri electrice prin creier), ci exclude, din situațiile acceptate de cercetare, toate modalitățile mai puțin evidente în care se poate produce vătămarea, cum ar fi să i se ceară cuiva să se înfățișeze într-un mod absurd în fața altor oameni.

6. Copiii

Investigatorul are responsabilitatea specială de a privi cu mare grijă orice cercetare în care sunt implicați copii. Consimțământul pentru cercetare, dacă este posibil în scris, trebuie să fie dat de către părinte sau de către altcineva, cum ar fi un tutore sau un profesor care ține locul părintelui. Dacă cercetarea se desfășoară în școală, acordul directorului trebuie să fie întotdeauna obținut. Trebuie să fie obținut și consimțământul informat al copilului și, astfel, evident, orice explicare a cercetării trebuie să fie adecvată vârstei și capacității de înțelegere a acestuia.

În realizarea unei cercetări în care participanții sunt copii, cercetătorul trebuie să fie în mod deosebit conștient de modul în care orice greșeală în a realiza sarcina poate avea un efect advers asupra copilului, chiar și atunci când există grija de a nu se comunica evaluări negative sau critice. Atunci când cercetarea implică sarcini în care eșecul este posibil, trebuie acordată o atenție deosebită discuției finale cu copilul, care trebuie să fie completă. Trebuie asigurată consilierea copilului, dacă se consideră a fi necesară.

7. Responsabilitatea de a cere sfaturi unui cercetător mai experimentat

Ori de câte ori există incertitudini cu privire la adecvarea unei anumite proceduri de cercetare sau la posibilele consecințe ale acesteia, responsabilitatea cercetătorului este de a cere sfaturi de la un cercetător mai experimentat.

8. A nu oferi informații pe care nu le aveți sau expertize pentru care nu sunteți calificați

Orice cercetător în psihologie poate fi privit ca un expert în probleme psihologice, de către persoane care nu sunt psihologi. Dacă un participant la cercetare solicită sfaturi sau cere opinia psihologului, răspunsul cel mai sigur este de a-l ajuta să găsească pe cineva care este calificat să răspundă întrebărilor sale. Este întotdeauna neetic să pretinzi cunoștințe psihologice pe care nu le aveți sau să oferiți o expertiză pentru care nu sunteți calificat.

9. Cercetarea comportamentului animal

În general, laboratoarele pentru studiul animalelor ar trebui să fie amplasate în universități, unde există facilități adecvate și nivele de supervizare. Totuși, acolo unde există condiții adecvate pentru animale în școli sau licee, cercetătorul trebuie să fie sigur că studiul animalelor este justificat și posibil. British Psychological Society (1985) oferă un ghid care poate ajuta cercetătorul în luarea acestei decizii. Țineți cont de faptul că unele comisii de exami-

nare pot să nu accepte raporturile de cercetare asupra animalelor:

- cercetătorul care vrea să desfășoare o cercetare asupra animalelor ar trebui, în primul rând, să consulte un cercetător mai experimentat, de preferință un expert în cercetările asupra speciilor non-umane
- cercetarea nu ar trebui să se desfășoare dacă nu poate dovedi faptul că vor fi obținute informații originale. Replicarea studiilor nu ar trebui să se realizeze
- există responsabilitatea de a asigura faptul că animalele sunt adecvat cazate și îngrijite, în așa fel încât este asigurată, pe cât posibil, o calitate rezonabilă a vieții. O atenție deosebită trebuie să fie acordată problemei legate de ce anume se va întâmpla cu animalele după finalizarea cercetării
- animalele nu ar trebui să fie subiecții unor proceduri care să le creeze vreun tip de stres. Toate procedurile experimentale cu animale care ar putea să le producă stres sunt strict reglementate de Home Office și nu trebuie să fie realizate, cu excepția centrelor de cercetare care au licență specială pentru acest scop
- dacă se realizează observarea comportamentului animal în sălbăticie, perturbarea indivizilor sau a habitatului trebuie să fie menținută la minimum, mai ales în timpul perioadei de reproducere.

EXEMPLU DE CITIRE CRITICĂ A UNUI ARTICOL*

Articol

Efecte cognitive ale mesajelor de eroare

Laurențiu P. Maricuțoiu

Rezumat

Studiul de față își propune identificarea impactului mesajelor de eroare asupra performanței cognitive a utilizatorului în sarcina imediat următoare mesajului. Pentru atingerea acestui obiectiv, 61 de studenți au fost împărțiți în patru condiții experimentale. Sarcina subiecților a fost de a completa o variantă computerizată a unui test de inteligență care, în funcție de condiția experimentală, emitea un mesaj de eroare. Rezultatele au indicat faptul că performanța cognitivă în sarcina imediat următoare mesajului de eroare scade în funcție de tipul mesajului și în funcție de predispoziția utilizatorului spre trăiri anxioase.

Cuvinte-cheie

Eroare, performanță cognitivă, anxietate.

Clasificare ACM

H5.2. Information interfaces and presentation (e.g., HCI):
Miscellaneous.

INTRODUCERE

Studiile asupra erorilor s-au axat în special pe erorile realizate de utilizator în interacțiunea cu calculatorul: sinteza realizată de Iosif și Marhan (2005) asupra acestui tip de eveniment prezintă multe tipuri de erori posibile, dar absolut toate pleacă de la premisa utilizării deficitare a calculatorului. Din această perspectivă, erorile reprezintă evenimente care permit îmbunătățiri

* Material realizat de Coralia Sulea și Laurențiu Maricuțoiu

rea aplicațiilor software în sensul reducerii probabilității de utilizare deficitară (Seebach, 2004) sau care ușurează învățarea de către utilizatori a acestor aplicații (Heimbeck, Frese, Sonnentag și Keith 2003; Frese și colab. 1991).

Indicii referitoare la efectele cognitive ale mesajelor de eroare pot fi găsite în literatura de specialitate axată pe studiul întreruperilor în interacțiunea om-calculator. Fiind un eveniment intruziv care nu poate fi evitat, mesajele de eroare întrerup utilizatorul din activitatea pe care o desfășura în momentul apariției lor, deci rezultatele acestor cercetări au aplicabilitate și în cazul erorilor calculatorului.

Întreruperea este definită de Corragio (1990, citat de Speier, Valacich și Vessey, 1997) ca reprezentând „unul sau mai multe evenimente aleatoare, generate de o sursă externă, care rup continuitatea concentrării cognitive pe sarcina inițială”. Principalul efect al întreruperii este reprezentat de *deficitul de automatizare*: oamenii experimentează o scădere inițială a performanței, atunci când reiau sarcini întrerupte (Ballas, Heitmeyer și Perez, 1992). Această scădere a performanței este explicată prin timpul necesar accesării în memoria de lucru a informațiilor privind secvența de acțiune desfășurată în momentul întreruperii. Altfel spus, după apariția unei întreruperi, utilizatorii au nevoie de timp pentru a-și aminti ultimele acțiuni desfășurate înaintea întreruperii, precum și pentru a planifica acțiunile imediat următoare.

O cercetare relevantă pentru tema propusă în acest articol este cea realizată de către Storch (1992), care studiază efectele diverselor tipuri de întreruperi asupra activității operatorilor în baze de date. Design-ul folosit de acest autor este unul experimental, existând trei tipuri de întreruperi: întreruperi din partea calculatorului, întreruperi cauzate de experimentator (acesta intra în cameră pentru a mai face unele precizări) și întreruperi cauzate de telefon (subiectul primea un apel, la care trebuia să răspundă). Rezultatele au indicat faptul că singurul tip de întrerupere cu efecte semnificative statistice (față de condiția „control”) este cel cauzat de întreruperile din partea calculatorului.

Acest rezultat este important, deoarece indică faptul că întreruperile din partea calculatorului afectează semnificativ performanța operatorului, spre deosebire de alte tipuri de întreruperi frecvente cu care acesta se poate întâlni. Explicația dată de Storch (1992) este că, în cazul întreruperii prin telefon sau al întreruperii de către experimentator, subiectul putea continua activitatea sau cel puțin își putea stabili repere referitoare la ultima acțiune realizată (ultimul câmp completat în baza de date).

Bailey, Konstan și Carlis (2000) testează efectele întreruperilor asupra unor sarcini diferite (adunare, numărare de obiecte, înțelegerea imaginilor, înțelegerea textului, selectarea unor itemi, înregistrare date personale într-un formular). Concluziile formulate de acești cercetători sunt:

- întreruperea duce la creșterea intervalului de timp necesar realizării sarcinii, dar nu pentru toate tipurile de sarcini (excepție face condiția „înregistrare date personale”). Acest rezultat poate fi explicat prin faptul că acest tip de informații are un nivel de activare foarte ridicat, ceea ce duce la actualizarea lor rapidă;
- impactul întreruperii este cu atât mai mare cu cât gradul de încărcare a memoriei de lucru este mai mare. Deficitul de automatizare este cu atât mai mare cu cât acțiunile utilizatorului sunt mai complexe și, implicit, solicită în mai mare măsură memoria de lucru;
- similaritatea dintre sarcină și întrerupere nu diminuează efectele acesteia. Acest rezultat contrazice studiul realizat de Gillie și Broadbent (1989), care susțineau că, atunci când există o similaritate între sarcină și întrerupere, efectele ultimei asupra sarcinii sunt mai reduse;
- durata întreruperii nu influențează efectul ei. Cu alte cuvinte, o întrerupere de câteva secunde are efecte similare cu o întrerupere de câteva minute.

Pentru evitarea efectelor cognitive există deja strategii de minimalizare a efectelor întreruperilor din partea calculatorului prin modificarea modalității lor de semnalare, astfel încât să nu interfereze cu sarcina curentă a utilizatorului (McFarlane, 1999; McFarlane, 2002; McFarlane și Latorella, 2002). Aceste strategii vizează însă întreruperile irelevante (de genul ferestrelor de tip *pop-up*) și nu pot fi aplicate în cazul erorilor calculatorului deoarece omiterea unui astfel de mesaj poate avea consecințe grave asupra activității.

Principala diferență dintre un mesaj de eroare și orice alt tip de întrerupere este reprezentată de faptul că primul are un potențial ridicat de declanșare a unei trăiri anxioase, deoarece reprezintă un eveniment nedorit și, în marea majoritate a cazurilor, anunță existența unei defecțiuni.

Totuși, este posibil ca existența unei amenințări în mesajele de eroare să nu fie unica sursă a anxietății. După cum am afirmat anterior, încercarea utilizatorului de a explica erorile cu care

se întâlnește are puține șanse de reușită din cauza faptului că în majoritatea cazurilor modelul mental al utilizatorului nu include informații utile pentru un astfel de demers cognitiv. În acest context, în care nevoia de informație solicită la maximum resursele cognitive, utilizatorul poate experimenta o suprasolicitare cognitivă (*cognitive overload*, în engleză). Kirsh (2000, p. 24) consideră ca suprasolicitarea cognitivă are două mari cauze:

- informația externă care trebuie procesată este prea multă;
- mediul solicită mult prea multă informație din partea utilizatorului.

Un efect important al suprasolicitării cognitive este anxietatea informațională, definită ca fiind „sentimentul copleșitor experimentat de individ atunci când se confruntă cu prea multă informație sau atunci când nu este capabil să găsească sau să interpreteze datele” (Kirsh, 2000, p. 22).

Prezența trăirii anxioase în momentul apariției unui mesaj de eroare a fost deja semnalată de Birdi și Zapf (1997), care au constatat diferențe între utilizatorii tineri și cei în vârstă, la nivelul intensității răspunsurilor emoționale la mesajele de eroare. De asemenea, cercetătorii care au încercat să utilizeze erorile utilizatorilor ca metode de creștere a rapidității de învățare a noilor programe au constatat că eficiența unor astfel de cursuri este dependentă de capacitățile participanților de a-și controla emoțiile (Keith, 2005).

Rezultatele obținute până în acest moment în cercetarea efectelor psihologice ale erorilor au arătat că (Maricuțoiu, 2006):

- mesajele de eroare explică 18–21% din variația anxietății ca stare, în contextul în care anxietatea ca trăsătură este controlată statistic;
- nu s-au constatat diferențe între condiția „eroare de sistem” și condiția „eroare de utilizare” din punctul de vedere al anxietății ca stare;
- competența auto-declarată în ceea ce privește cunoașterea limbii engleze nu influențează semnificativ statistic intensitatea trăirii anxioase. Cu alte cuvinte, această trăire este la fel de intensă în cazul utilizatorilor care pot înțelege (cel puțin din punct de vedere semantic) respectivele mesaje, cât și în cazul celor care nu pot face acest lucru. Acest rezultat ne indică trei mari direcții de cercetare ulterioară: este posibil ca trăirea anxioasă să nu fie influențată de conținutul semantic al mesajelor, ci de elementele grafice asociate lor (de exemplu, prezența

cercului roșu cu un X alb în centru, specific mesajelor de eroare). Va fi interesant de investigat reacția subiecților la același mesaj, dar fără aceste elemente. Cuvântul „error” poate să fi reprezentat ca o ancoră cognitivă pentru subiecți, ceea ce a dus la instalarea anxietății indiferent de nivelul de competență lingvistică în ceea ce privește limba engleză. De asemenea, din cauza faptului că modelul mental al utilizatorului conține foarte rar informații referitoare la erori, este posibil ca o competență ridicată în ceea ce privește limba engleză să nu ducă la o mai bună înțelegere a semnificației mesajului de eroare.

Aceste rezultate ne indică faptul că mesajul în sine are o importanță redusă în explicarea instalării trăirii afective: mesaje diferite nu au dus la niveluri diferite de anxietate și capacitatea subiecților de a înțelege respectivele mesaje nu s-a dovedit a fi semnificativă statistic.

În concluzie, studiul de față își propune testarea următoarelor ipoteze:

H1: Mesajul de eroare va duce la apariția unei scăderi a performanței cognitive.

H2: Scăderea performanței cognitive este asociată pozitiv cu anxietatea ca trăsătură.

H3: Gradul de cunoaștere a limbii engleze nu va influența semnificativ scăderea performanței cognitive.

METODOLOGIE

Subiecți

Acest studiu a implicat participarea voluntară a 61 de subiecți (din care 20% de gen masculin), studenți în anul II al Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest din Timișoara.

Variabile măsurate

Pentru testarea ipotezelor menționate anterior, următoarele variabile au fost măsurate:

- *existența/inexistența mesajului de eroare* — subiecții participanți au avut de realizat o sarcină pe computer (au avut de parcurs seriile A și B ale testului de inteligență *Matricile progresive Raven*). În funcție de condiția experimentală, subiecții nu au primit niciun mesaj (condiția de control), au primit un mesaj în care li se solicita să regleze ora și data (condiția „mesaj neutru”), au primit un mesaj de eroare de sistem („Your computer has encountered an

unhandled exception and will have to close”), sau un mesaj de eroare de utilizare („One of your actions caused an unhandled exception and as a result your computer will have to close”). Mesajele apăreau indiferent dacă răspunsul la planșa A12 era corect sau greșit și nu permiteau vizualizarea planșei B1. Subiecții au fost distribuiți aleator, în una din cele 4 condiții experimentale;

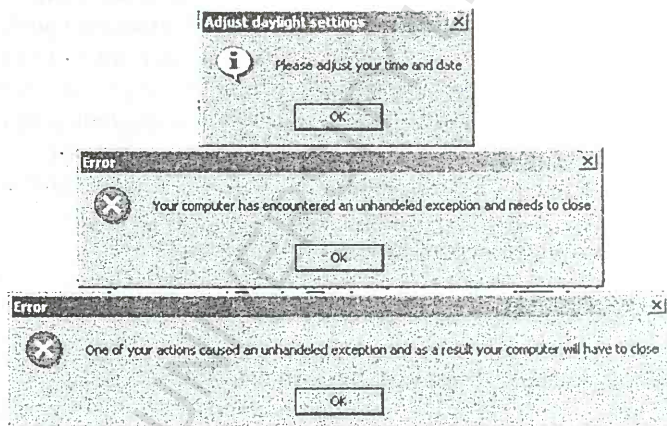


Figura 1. Mesajele emise de calculator în acest experiment

- *performanța cognitivă generală* — a fost operaționalizată prin măsurarea timpului mediu de rezolvare a planșelor testului de inteligență *Matricile progresive Raven* (seria A), într-o variantă computerizată. Deoarece măsurarea timpului de reacție nu se distribuie normal (Sava, 2004), acest indicator reprezintă media logaritmilor naturali ai timpilor de reacție la planșele A1-A12;
- *performanța cognitivă post-eroare* — a fost operaționalizată prin măsurarea timpului de rezolvare a sarcinii din planșa B01 a *Matricilor progresive Raven* (vezi Figura 2). Similar cu variabila anterioară, valorile acestei variabile reprezintă media logaritmului natural al timpilor de reacție. Această planșă a apărut după mesajul „neutru” sau mesajele de eroare.
- *anxietatea ca trăsătură* — a fost măsurată cu ajutorul chestionarului STAI X2, realizat de Spielberger, Gorsuch & Lushene (1970, în Pitariu, 2003);
- *gradul de cunoaștere a limbii engleze* — subiecții și-au autoevaluat pe o scală de la 1 la 10 competen-

tele de citit, scris și vorbit în limba engleză. Scorurile la aceste trei evaluări au fost cumulate într-un indicator general;

- *dezirabilitatea socială a răspunsurilor* — a fost măsurată cu ajutorul scalei L din cadrul Inventarului de Personalitate Eysenck.

Procedură

Participanții au fost informați asupra faptului că scopul studiului la care participă este de a evalua potențialul de aplicare pe calculator a unui test psihologic care măsoară inteligența generală. Fiecare participant a fost distribuit aleator în una dintre cele patru condiții experimentale.

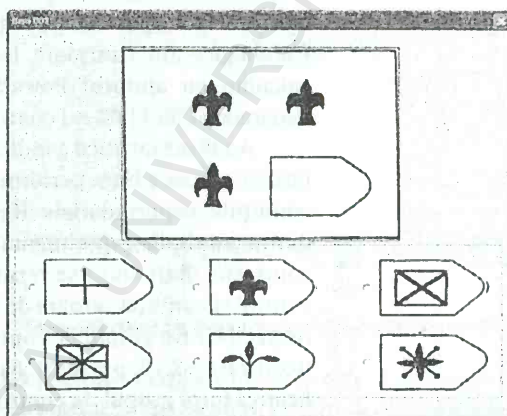


Figura 2 Planșa B01

Experimentul s-a desfășurat în două etape: într-o primă etapă, subiecții au completat un set de chestionare prin care au fost măsurate variabilele anxietatea ca trăsătură, gradul de cunoaștere a limbii engleze și dezirabilitatea socială a răspunsurilor. În cea de-a doua etapă subiecții au parcurs varianta computerizată a Matricilor progresive Raven. În această etapă subiecții au fost introduși într-o cameră special amenajată în acest scop și au fost rugați să iasă din aceasta doar după completarea sarcinii.

Pentru a evita contaminarea experimentală, subiecții care au parcurs etapa a doua nu au putut interacționa cu cei care urmau să parcurgă această etapă. Astfel, nici un subiect nu a putut anticipa apariția mesajelor. De asemenea, toți subiecții au parcurs sarcina experimentală pe același calculator, pentru a nu exista diferențe induse de funcționarea diferită a elementelor periferice utilizate.

Pentru testarea ipotezelor s-a folosit analiza de covarianță (ANCOVA). Variabila dependentă a fost reprezentată de timpul de rezolvare a sarcinii de recunoaștere din Figura 2. Variabilele independente au fost: prezența/absența mesajului de eroare, anxietatea ca trăsătură și gradul de cunoaștere a limbii engleze. Deoarece variabila dependentă variază în funcție de performanța cognitivă generală, ea a fost introdusă în analiză pentru a controla statistic aceste efecte. De asemenea, tendința subiecților de a oferi răspunsuri dezirabile la probele creion-hârtie a fost controlată statistic prin introducerea în analiză a variabilei *dezirabilitate socială*.

REZULTATE

Modelul ANCOVA prezentat mai sus a fost testat cu ajutorul SPSS 11.00, pus la dispoziție de Centrul de Studii și Cercetări Psihologice din Timișoara. Indicatorii mărimii efectului au fost calculați cu ajutorul PowerStaTim (Maricuțoiu, Sava 2006), deoarece SPSS 11.00 nu oferă asemenea rezultate.

Analiza statistică a indicat faptul că există diferențe semnificative statistic între performanțele cognitive ale subiecților din condițiile experimentale ($F(3,53)=4.493$, $p<.001$). Diferențele dintre condițiile experimentale au fost analizate prin analiză de contraste, obținându-se rezultate semnificative între grupul de control și condiția „eroare de sistem” ($t_{\text{contrast}} = 4,22$, $p < .001$), respectiv între grupul de control și condiția „eroare de utilizare” ($t_{\text{contrast}} = 2,18$, $p = .033$). Nu s-a înregistrat o diferență semnificativă între grupul de control și condiția „mesaj neutru” ($t_{\text{contrast}} = 1,08$, $p = .285$). Indicatorii mărimii au arătat un efect puternic între grupul de control și grupul care a primit mesajul de eroare de sistem ($d = 1,54$; $r = 0,61$; $r^2 = 0,37$).

Tabel 1. Rezultate analizei de covarianță

	SS	df	MS	F	p
Anxietatea ca trăsătură	.631	1	.631	4.676	.035
Dezirabilitate socială	.163	1	.163	1.211	.276
Perf. cognitivă generală	1.979	1	1.979	14.671	<.001
Limba engleză	.001	1	.001	.004	.951
Condiție experimentală	4.493	3	1.498	11.103	<.001
Eroare	7.149	53	.135		
Total	114.497	61			
Total corectat	15.582	60			

Anxietatea ca trăsătură influențează performanța în sarcina post-eroare ($F(1,53)=0,631$, $p = .035$) în sensul că timpii de rezolvare a sarcinii post-eroare cresc direct proporțional cu pre-

dispoziția individuală spre trăirea unor stări anxioase. Altfel spus, cu cât utilizatorii sunt mai anxioși, cu atât performanța lor cognitivă, imediat după apariția mesajului de eroare, va fi mai scăzută.

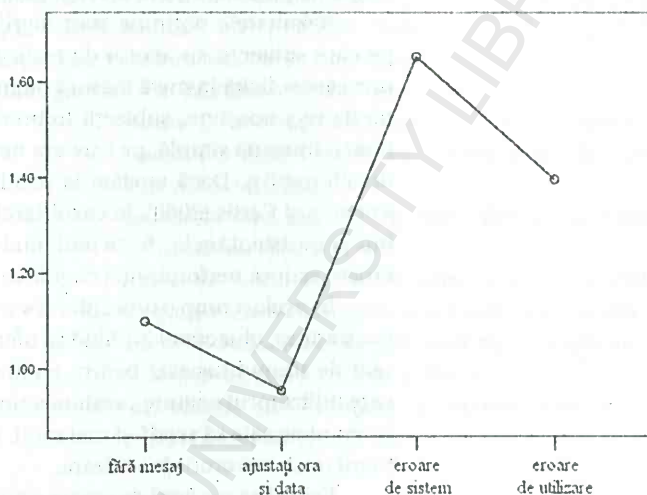


Figura 3. Mediile timpilor de răspuns la planșa B1

Absența unei relații semnificative între gradul de cunoaștere a limbii engleze și performanța cognitivă în sarcina post-eroare ($F(1,53)=0,001$, $p = .951$) nu este surprinzătoare, confirmând concluziile raportate de Maricuțoiu (2006). Absența unui efect semnificativ al competențelor lingvistice asupra performanței cognitive post-eroare ne indică faptul că nu conținutul semantic al mesajului a fost cel care a dus la scăderea celei din urmă. Luat în ansamblu, modelul explică aproximativ 50% din varianța variabilei dependente ($R^2 = 0,541$, R^2 ajustat = 0,490). Deși această putere explicativă este mare (Sava, 2004), modelul explicativ al trăirii anxioase ce se instalează după apariția mesajului de eroare a fost mai cuprinzător ($R^2 = 0,758$, R^2 ajustat = 0,714).

Acest lucru se datorează faptului că stările emoționale pot fi mult mai bine explicate pe baza unor variabile de personalitate, pe când relațiile dintre personalitate și performanța cognitivă sunt modeste (Mathews și MacLeod, 1994.)

DISCUȚII

Cercetarea de față a demonstrat faptul că erorile de sistem au un impact mai ridicat asupra performanței cognitive decât

erorile de utilizare. Efectele erorilor asupra performanței cognitive înregistrate în acest experiment pot crește în sarcini de lucru diferite de cea experimentală deoarece în acest experiment am ales una dintre cele mai simple situații: o sarcină simplă, fără limită de timp, mesajul de eroare a apărut între cele două planșe (după răspunsul la planșa A12 și înainte de apariția planșei B1).

Rezultatele obținute sunt îngrijorătoare deoarece sarcina pe care subiecții au avut-o de realizat după apariția erorii este una care solicită în mică măsură memoria de lucru: fiind o sarcină de recunoaștere, subiecții trebuiau să mențină în memorie doar o imagine simplă, pe care era nevoie să o identifice în setul de alternative. Dacă apelăm la rezultatele raportate de Bailey, Konstan și Carlis (2000), în cazul sarcinilor mai complexe ar trebui să ne așteptăm la efecte mult mai puternice ale mesajelor de eroare asupra performanței cognitive a utilizatorului.

În același timp, subiecților li s-a explicat că sarcina nu este contratimp, obiectivul lor fiind să ofere răspunsul corect, indiferent de timpul necesar pentru a ajunge la acesta. În situații în care utilizatorul resimte presiunea timpului ne așteptăm ca performanțele sale să scadă și mai mult, fiind posibilă situația efectuării unor noi erori de utilizare.

Faptul că mesajul de eroare a apărut între cele două sarcini ar trebui să asigure un efect minim al întreruperii asupra utilizatorului. În experimentul de față, memoria de lucru nu era încărcată cu elementele unei sarcini de lucru, ci doar cu instrucțiunile de utilizare ale software-ului, deci ne putem aștepta la o creștere a efectelor raportate în cazul în care mesajul de eroare apare în momentul efectuării sarcinii, deoarece după reluarea acesteia numărul elementelor care trebuie activate în memoria de lucru este mult mai mare.

Din cauza faptului că nu s-au înregistrat diferențe semnificative statistic între grupul de control și grupul care a primit mesajul neutru, tindem să credem că efectele prezentate mai sus sunt caracteristice mesajelor de eroare.

După cum am arătat, rezultatele raportate în literatura de specialitate indică faptul că mesajele de eroare pot duce la o scădere a performanței cognitive a utilizatorului atât din cauza faptului că întrerup concentrarea cognitivă pe sarcină, cât și pentru că generează o trăire anxioasă. În cazul de față, nu putem atribui aceste diferențe întreruperii concentrării cognitive pe sarcină deoarece aceasta ar fi trebuit să apară și în cazul subiecților care au primit mesajul neutru. Deși relația anxietate-performanță cognitivă în sarcina de recunoaștere este medie ca intensitate, credem că anxietatea joacă un rol moderator în relația eroa-

re-performanță, în sensul că impactul psihologic al mesajelor de eroare asupra performanței cognitive variază în funcție de predispoziția utilizatorilor spre trăiri anxioase: atunci când sunt expuși la un mesaj de eroare, performanța cognitivă va scădea în mai mare măsură în cazul utilizatorilor anxioși decât în cazul utilizatorilor cu un nivel scăzut al anxietății. Din păcate, acest design experimental nu permite testarea acestei ipoteze. Experimentarea unei astfel de trăiri duce la scăderea performanței cognitive prin (Mathews și MacLeod, 1994):

- scăderea abilității de a derula activități complexe datorită utilizării resurselor cognitive de către procesele emoționale;
- existența unei interferențe între starea emoțională și sarcini de recunoaștere;
- creșterea potențialului de activare a informațiilor negative (care devin mai accesibile în memoria de lucru și influențează astfel euristicele implicate în construirea scenariilor cognitive);
- orientarea preferențială a atenției spre cuvinte/elemente amenințătoare.

CONCLUZII

Studiul de față confirmă ideile sintetizate de Iosif și Marhan (2005) asupra efectelor negative ale mesajelor de eroare, constatând că acestea explică între 14% și 37% din varianța performanței în sarcina post-eroare, indiferent de capacitățile cognitive generale ale utilizatorului. Aceste efecte nu pot fi puse pe seama întreruperii concentrării cognitive pe sarcină, ele putând fi rezultatul interferenței dintre starea emoțională și performanța cognitivă.

REFERINȚE

- Bailey, B. P., Konstan, J. A., Carlis, J. V. (2000). Measuring the effects of interruptions on task performance in the user interface. *IEEE Conference on Systems, Man, and Cybernetics 2000 (SMC 2000)*, IEEE, 757-762.
- Ballas J. A., Heitmeyer C. L., Pérez M. A. (1992). Evaluating two aspects of direct manipulation in advanced cockpits. În P. Bauersfeld, J. Bennett și G. Lynch (coord.), *Proceedings of CHI'92 Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York: ACM Press, 127-134.
- Birdi K., Zapf, D. (1997). Age differences in reactions to errors in computer-based work. *Behaviour and Information Technology*, 16(6), 309-319.
- Frese, M., Brodbeck, F., Heinbokel, T., Mooser, C., Schleiffenbaum, E., Thiemann, P. (1991). Errors in Training Computer Skills: On the

- Positive Function of Errors. *Human-Computer Interaction*, 6, 77-93.
- Gillie T., Broadbent D. (1989). What makes interruptions disruptive? A study of length, similarity and complexity. *Psychological Research*, 50 (4), 243-250.
- Heimbeck, D., Frese, M., Sonnentag, S., Keith, N. (2003). Integrating errors into the training process: the function of error management instructions and the role of goal orientation. *Personnel Psychology*, 56, 333-361.
- Iosif, Gh., Marhan, A.M. (2005). Analiza și managementul erorilor în interacțiunea om-calculator. În Gh. Iosif și Ana-Maria Marhan (coord.) *Ergonomie cognitivă și interacțiune om-calculator*. (pp. 79-112). București: Editura Matrix Rom.
- Keith, N. (2005). *Self-Regulatory Processes In Error Management Training*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie des Fachbereiches 06 psychologie und Sportwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen, Frankfurt.
- Kirsh, D. (2000). A few Thoughts on Cognitive Overload. *Intellectica*, 30(1), p.19-51.
- Maricuțoiu, L.P. (2006). Emotional response to computer error messages. *Psihologia Resurselor Umane*, 4(2), 46-53.
- Maricuțoiu, L.P., Sava, A.F. (2006). Dezvoltarea unui software pentru analiza marimii efectului și a puterii statistice (PowerStaTim). Lucrare prezentată la Conferința Internațională de Psihologie. Centenarul Psihologiei la Universitatea București, 26-29 octombrie 2006.
- Mathews, A., MacLeod, C. (1994). Cognitive Approaches to Emotion and Emotional Disorders. *Annual Review of Psychology*, 45, 25-50.
- McFarlane D. C. (1999). Coordinating the interruption of people in human-computer interaction. În A. Sasse și C. Johnson (coord.) *Proceedings of Human-Computer Interaction (INTERACT'99)* (pp. 295-303), Amsterdam: IOS Press.
- McFarlane D. C. (2002). Comparison of four primary methods for coordinating the interruption of people in human-computer interaction. *Human-Computer Interaction*, 17 (1), 63-139.
- McFarlane D. C., Latorella K. A. (2002). The scope and importance of human interruption in human-computer interaction design. *Human-Computer Interaction*, 17 (1), 1-61.
- Pitariu, H. (2003). The influence of personality traits upon human-computer interaction. *Cogniție, Creier, Comportament*, 7(3), 277-293.
- Sava, F. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*. Cluj Napoca: Editura ASCR.
- Seebach, P. (2004). The cranky user: To err(or) is human. Write error reports that help developers fix the problem". Găsit la <http://www.ibm.com/developerworks/library/wa-cranky45.html> (1 of 4) la data de 11 octombrie 2004.
- Speier C., Valacich J. S. and Vessey I. (1997). The effects of task interruption and information presentation on individual decision making. În K. Kumar și J. I. DeGross (coord.) (pp. 21-36). *Proceedings of the XVIII International Conference on Information Systems, Atlanta: Association for Information Systems*.

Storch N. A. (1992). Does the user interface make interruptions disruptive? A study of interface style and form of interruption. *Report UCRL-JC-108993*, Springfield: Lawrence Livermore National Laboratory.

Citirea critică a articolului

Evaluarea secțiunii introductive

În introducerea articolului autorul prezintă clar care este problema investigată în studiu, și anume erorile realizate de utilizator în interacțiunea cu calculatorul, precum și efectele cognitive ale acestor mesaje de eroare care pot fi analizate prin studiul întreruperilor în interacțiunea om-calculator. Precizările pe care le face autorul, conform cărora „întreruperile din partea calculatorului afectează semnificativ performanța operatorului, spre deosebire de alte tipuri de întreruperi frecvente cu care acesta se poate întâlni” și „mesajele de eroare explică 18-21% din variația anxietății ca stare, în contextul în care anxietatea ca trăsură este controlată statistic”, demonstrează importanța pe care o reprezintă studiul acestui aspect.

În articolul de față autorul prezintă pe scurt rezultatele unor cercetări anterioare, de exemplu: Ballas, Heitmeyer și Perez (1992) au arătat că principalul efect al întreruperii este reprezentat de *deficitul de automatizare*: oamenii experimentează o scădere inițială a performanței, atunci când reiau sarcini întrerupte; Storch (1992) a descoperit faptul că singurul tip de întrerupere cu efecte semnificative din punct de vedere statistic (față de condiția „control”) este cel cauzat de întreruperile din partea calculatorului, iar studiul realizat de Birdi și Zapf (1997) a evidențiat diferențe între utilizatorii tineri și cei în vârstă, la nivelul intensității răspunsurilor emoționale la mesajele de eroare. Autorul nu specifică însă ce anume este neclar în literatura de specialitate și ce ar urmări să lămuască prin acest studiu. El, de asemenea, definește conceptual constructele relevante, precizând că „principala diferență dintre un mesaj de eroare și orice alt tip de întrerupere este reprezentată de faptul că primul are un potențial ridicat de declanșare a unei trăiri anxioase, deoarece reprezintă un eveniment nedorit și, în marea majoritate a

cazurilor, anunță existența unei defecțiuni". Se poate afirma că alegerea ipotezelor a fost făcută având la bază un demers logico-teoretic clar. Experimentul de laborator este un design potrivit pentru acest studiu.

Evaluarea secțiunii de metodologie

Eșantionul de subiecți a fost format din 61 de subiecți (dintre care 20% de gen masculin), studenți în anul II al Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest Timișoara. O primă problemă care poate fi luată în discuție este aceea că numărul participanților de sex masculin nu este simetric cu cel al participanților de sex feminin. În al doilea rând, autorul nu precizează vârsta subiecților (subiecții sunt însă studenți în același an de studiu, ceea ce poate implica vârste foarte apropiate, aspect ce este important pentru validitatea internă a cercetării).

Experimentul s-a desfășurat folosind patru condiții experimentale, fiecare participant fiind distribuit aleator într-una dintre acestea. Experimentul s-a desfășurat în două etape: într-o primă etapă, subiecții au completat un set de chestionare, prin care au fost măsurate variabilele: anxietatea ca trăsătură, gradul de cunoaștere a limbii engleze și dezirabilitatea socială a răspunsurilor. În cea de-a doua etapă subiecții au parcurs varianta computerizată a Matricilor progresive Raven. În această etapă subiecții au fost introduși într-o cameră special amenajată și au fost rugați să iasă din aceasta doar după completarea sarcinii. Pentru a evita contaminarea experimentală, subiecții care au parcurs etapa a doua nu au putut interacționa cu cei care urmau să o parcurgă. Astfel, nici un subiect nu a putut anticipa apariția mesajelor. De asemenea, toți subiecții au parcurs sarcina experimentală pe același calculator, pentru a nu exista diferențe induse de funcționarea diferită a elementelor periferice utilizate. Operaționalizarea performanței cognitive generale și cea cognitivă post-eroare prin măsurarea timpilor de rezolvare, precum și operaționalizarea celorlalte variabile sunt justificate. Autorul nu precizează în material care sunt proprietățile psihometrice ale instrumentelor utilizate. În

studiu, autorul a prezentat demersul cercetării; au fost respectate aspectele de etică a cercetării, iar subiecților le-a fost prezentat clar ce au de făcut. Având în vedere că este vorba de un experiment, este de la sine înțeles faptul că subiecții nu trebuie informați despre participarea lor la acesta, dar cercetătorul ar fi trebuit să discute cu subiecții la finalul testării. Un aspect care ar crește valoarea cercetării este oferirea de date privind experiența subiecților cu calculatoarele (nivelul lor de pregătire în acest sens, frecvența interacțiunii cu calculatoarele etc.).

Evaluarea rezultatelor

Autorul prezintă rezultatele obținute. Analiza statistică a indicat faptul că există diferențe semnificative statistice între performanțele cognitive ale subiecților din condițiile experimentale. S-au obținut rezultate semnificative între grupul de control și condiția „eroare de sistem”, respectiv între grupul de control și condiția „eroare de utilizare”. Nu s-a înregistrat o diferență semnificativă între grupul de control și condiția „mesaj neutru”. Rezultatele au relevat și următorul aspect: cu cât utilizatorii sunt mai anxioși, cu atât performanța lor cognitivă imediat după apariția mesajului de eroare va fi mai scăzută. Autorul relevă, totodată, și absența unui efect semnificativ al competențelor lingvistice asupra performanței cognitive post-eroare. În această secțiune este prezentat un tabel care se referă la rezultatele analizei de covarianță și o figură care prezintă mediile timpilor de răspuns. În articol se menționează faptul că este folosită o metodă a priori de comparații multiple (contrastele). Rezultatele obținute prin analiză cantitativă sunt prezentate cu claritate, însă analiza calitativă este sumară. Autorul nu prezintă importanța pe care o pot avea intervalul de vârstă și proporția mare a subiecților feminini, din selecția subiecților, asupra rezultatelor obținute.

Evaluarea discuțiilor

În secțiunea de discuții a articolului este prezentat faptul că erorile de sistem au un impact mai mare asupra performanței cognitive decât erorile de utilizare, precum

și că efectele erorilor asupra performanței cognitive înregistrate în acest experiment pot crește în sarcini de lucru diferite de cea experimentală. Autorul oferă o explicație sumară pentru rezultatele obținute, efectele negative ale mesajelor de eroare „putând fi rezultatul interferenței dintre starea emoțională și performanța cognitivă”. Autorul nu precizează care sunt limitele cercetării sale, deși există o disproporție între numărul de subiecți masculini și feminini sau pe cele legate de erorile de măsurare ale timpilor de reacție. De asemenea, aspectele precizate în această secțiune sunt legate de aspectele teoretice prezentate în secțiunea introductivă. Autorul prezintă la final, concret și corect, concluziile cercetării: „studiul de față confirmă ideile sintetizate de Iosif și Marhan (2005) asupra efectelor negative ale mesajelor de eroare, constatând că acestea explică între 14% și 37% din varianța performanței în sarcina post-eroare, indiferent de capacitățile cognitive generale ale utilizatorului. Aceste efecte nu pot fi puse pe seama întreruperii concentrării cognitive pe sarcină, ele putând fi rezultatul interferenței dintre starea emoțională și performanța cognitivă.

‡ Material realizat de Corina Ilin

- o Produse concepute / realizate și valorificate în mediul socio-economic
- o Membru în colective de redacție ale unor reviste internaționale (cotate ISI sau incluse în baze de date internaționale) sau în colective editoriale ale unor edituri internaționale recunoscute
- o Premii naționale și internaționale acordate de asociații profesionale și instituții de prestigiu în urma unui proces demonstrabil de evaluare

10.4.1.1.2. Competența managerială a directorului de proiect

Se va face referire la:

- o Proiecte și contracte de cercetare naționale și / sau internaționale câștigate prin competiție în calitate de director (se vor preciza titlul, anul câștigării, sursa de finanțare, suma aprobată)
- o Înființarea (coordonarea) de laboratoare, centre și / sau institute de cercetare

10.4.1.2. Echipa de cercetare

Lista membrilor echipei de cercetare (fără directorul de proiect)

10.4.1.2.1. Cercetători cu experiență

Se va face referire la:

- o Experiența anterioară a fiecărui membru al echipei în domeniul temei propuse
- o Domenii de competență și rezultate semnificative — documentate atât prin rezultate teoretice, cât și prin rezultate practice
- o Lucrări semnificative publicate (max. 5 lucrări)
- o Modalități de valorificare / diseminare a rezultatelor — publicații, brevete, participări la conferințe
- o proiecte obținute de către membrii echipei: titlul, nivelul de finanțare, sursa de finanțare, durata

10.4.1.2.2. Cercetători în formare

Delimitarea clară și credibilă a rolului lor în desfășurarea activităților de cercetare în cadrul proiectului, specificându-se denumirea tezelor de doctorat (dacă este cazul).

10.4.2. Alte resurse

10.4.2.1. Resurse financiare

Se detaliază toate costurile directe (cheltuieli de personal, logistică, mobilități)

Trebuie să reiasă foarte clar gradul de implicare a fiecărui membru din echipă în proiectul de cercetare (ponderea dintr-o normă întreagă)

10.4.2.2. Infrastructura disponibilă (calitatea infrastructurii de cercetare existente)

Se va face distincție între infrastructura de tehnică de calcul și restul infrastructurii de cercetare (echipamente și facilități pentru experimentare, proprii sau disponibile prin relații de cooperare cu alte instituții)

11. Prezentarea proiectului în limba engleză: (max. 10 pagini)

12. Modul de organizare a proiectului (managementul proiectului):

12.1. Planul de lucru. Obiective și activități

12.2. Fezabilitatea proiectului

12.3. Planul de diseminare a rezultatelor

12.4. Măsurile prevăzute pentru respectarea normelor deontologice ale cercetării

SI/ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY



ISBN 978-973-125-188-2

